шестой год издания

РУССКАЯ ШКОЛА

ЗА РУБЕЖОМ

109380/
/ 4

Книга 34

ПРАГА

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии

СОДЕРЖАНИЕ № 34 (4):

Проф. С. И. ГЕССЕН и Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: Школьная политика советской власти 385
Проф. М. Н. ПОПОВ: Психология детей в различные периоды их развития 421
Проф. П. М. БИЦИЛЛИ: Историческая реальность и преподавание истории в средней школе 433
Н А. РАУШ-ТРАУБЕНБЕРГ: Дошкольные учреждения русской эмиграции в Чехии 441
Е. М. ЭФРУСИ: Летняя детская площадка 453
С. Н.: Библиотека-Читальня «Земгора» в Праге 461

Некролог:

Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: П. Н. Сакулин 473
И. М.: С. И. Полнер 474

Библиография:

Общая педагогика, организация народного образования, справочные издания:

Проф. С. И. ГЕССЕН: Из иностранной литературы о советской школе. — *Проф. Н. М. МОГИЛЯНСКИЙ:* Московский университет (1755—1930). — *Р.:* Первая русско-сербская гимназия в Белграде (1920—1930). — *Проф. Н. О. ЛОССКИЙ:* J. B. Watson: Psychische Erziehung im frühen Kindesalter. — *Проф. С. И. ГЕССЕН:* Otakar Kádner: Vývoj a dnešní soustava školství. — *ОН-ЖЕ:* Dr. Emil Čapek: 100 hlasů o střední škole. — *Н. Ф. НОВОЖИЛОВ:* Státní úřad statistický: Statistický přehled republiky Československé . . 475

Методики и учебники:

Проф. Д. И. ЧИЖЕВСКИЙ: В. И. Чарнолуский: Техника записи чтения. — *И. П.: А. ВОЛОШИН:* Читанка для русскоѣ молодежи . 488
Проф. П. М. БИЦИЛЛИ: Письмо в редакцию 490

Съезды и конференции:

Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: Всероссийское совещание по военной работе в школе. — *А. В. ЖЕКУЛИНА:* Третий конгресс федерации Международных педагогических ассоциаций 492

Хроника:

Советская школа. — Иностранная школа. — Зарубежная школа. . . 496

SOMMAIRE:

S. I. Hessen, prof., et *N. Novožilov:* La politique scolaire des Soviétes. — *M. N. Popov,* prof.: La charactéristique des périodes differents de la vie des enfants au point de vue de la psychologie. — *P. M. Bizilli,* prof.: La réalité historique et l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire. — *N. A. Rausch — Traubenberg:* Les écoles maternelles des émigrés russes en Tchécoslovaquie. — *E. M. Efroussy:* Une classe de récréation d'été à Kichinev. — *S. M.:* La bibliothéque de «Zemgor» à Prague. — *Nécrologie.* — *Bibliographie.* — *Congrès et conférences.* — *Chronique.*

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

Чехословакія: — Praha II., Václavské nám. čís. 60, palác «Fenix»; *Польша* — prof. D. Sokolców. Warszawa, Panska ul. 45, m. 2; *Франция:* — V. V. Roudnev, Paris (13) 6, rue Daviel; *Швейцария:* — prof. S. Karcevski, Genève, Université.

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией проф. С. И. Гессена, проф. С. И. Карцевского, Н. Ф. Новожилова, Ю. Д. Новоселова, В. В. Руднева и проф. Д. М. Сокольцова

Адрес редакции и конторы: Praha II, Václavské nám. 60/II.

Год изд. 6-й ПРАГА № 34-й

Школьная политика советской власти за 1927—1930 гг.

I. «Новая культурная политика», ее достижения и противоречия

К началу 1927—28 г. школьная политика Советской России начала принимать довольно определенные черты стабильности: планетарные планы коммунистической педагогики, явно осужденные жизнью, отмирали; тон распоряжений учебных властей делался деловитее; программное «дерганье», от которого особенно страдало учительство, казалось, прекращалось; из-за шума агитационных выступлений теоретиков коммунистического воспитания стала пробиваться ясная и вразумительная речь подлинного творца школы — учителя, которому вторили хозяйственники, крестьяне и все те, кого новая экономическая политика делала участниками работы по возрождению страны.

Процесс возрождения школы шел весьма извилистыми путями. Внимательные читатели нашего журнала могли составить представление об этих путях по целому ряду статей, старавшихся подробно освещать все стороны жизни советской школы и давать анализ тех сил, под влиянием которых складывалось ее новое лицо[1]). Для этого читателя давно стала ясной непосредственная зависимость судьбы русской школы от основной линии коммунистической партии. Менялась «генеральная» линия партии — тотчас же менялось направление советской школьной политики; трезвее, спокойнее становилось на основном, политико-хозяйственном фронте, — и сразу выпрямлялись вывихи практической советской педагогики, прекращались эксперименты над живым организмом школы.

Подобно тому как с «новой экономической политикой» начался процесс восстановления русского хозяйства, так и «новая культурная политика», провозгласившая «стабилизацию» школы, означала восстановление организма школы, разрушенного войной, революцией и коммунистическим над ней экспериментированием. На 1925—1928 гг. падает наибольший подъем этого процесса восстановления русской школы. За это именно

[1]) Срв. в частности статьи С. Гессена и Н. Новожилова в кн. 28 и Н. Новожилова в кн. 32.

время число начальных школ, достигшее в 1924 году своего самого низкого уровня (87.258 по сравнению с 104.610 в 1914 г.), возросло на 11,2% (116.373 в 1927—28 г.), число учащихся в них на 45,2% (10.503 тысячи по сравнению с 7.076 т. в 1924 г. и 7.236 т. в 1914 г.). И если, по словам последнего официального отчета Московского Наркомпроса (за 1929 г.), «финансовая основа школы далеко еще отстает от до-военного уровня», то все же в 1927—28 г. было достигнуто наибольшее к нему за годы Революции приближение (75% довоенных расходов на одного ученика начальной школы, 65% довоенного жалования учителя, по словам того же отчета)[2]). За эти именно годы процент ошколенных детей 8—12-летнего возраста поднялся с 50% (уровень 1914 года) до 70,1%, достигши в городах даже уровня 98% (в деревне 65,3%). На эти годы падают также достижения советской власти на фронте национальной школы. По данным школьной переписи 1927 г. начальное обучение в Сов. Союзе происходило в этом году на 60 языках, из которых 20 языков имели свыше 10.000 учащихся в четырехлетках[3]), 8 языков имели свыше 10.000 учащихся в семилетках[4]) и 9 языков — свыше 1.000 учащихся в девятилетках, школах II-й ступени и техникумах[5]). Казалось, время экспериментов в мировом масштабе миновало, и с отказом от «комплексного метода» и восстановлением элементов старой школы начался период повседневной восстановительной работы, корни которой восходят к до-революционному развитию русской школы.

Количественному расширению школьной сети сопутствовал за годы «новой культурной политики» бесспорный также подъем ее качества. Восстановление отдельных предметов на место фактически отмененного жизнью комплекса позволило уточнить экзаменационные требования при поступлении в высшие учебные заведения, которые со своей стороны получили возможность предъявлять к учащимся повышенные требования. В конце 1928 г. в РСФСР началось даже движение в пользу нового резкого повышения уровня средней школы путем прибавления к девятилетке и школе II-й ступени «десятых групп», прохождение которых предполагалось сделать обязательным для поступления в высшие учебные заведения. В 1929 г. Московский Нар-

[2]) См. «Народное просвещение в РСФСР к 1928—29 г.». М. 1929, стр. 6.

[3]) Русский — 4.654.000, украинский — 1.313.000, белорусский — 297.000, татарский — 191.000, армянский — 110.000, грузинский — 107.000, тюркский — 103.000, узбекский — 82.000, немецкий — 76.000, чувашский — 65.000, казакский — 53.000, еврейский — 37.000, польский — 24.000, башкирский — 19.000, киргизский — 17.000, туркменский — 12.000, таджикский, мордовский, финский, марийский — по 11.000.

[4]) Русский — 956.000, украинский — 517.000, белорусский — 73.000, грузинский — 67.000, еврейский — 62.000, армянский — 18.000, немецкий и татарский — по 10.000.

[5]) Русский — 900.000, грузинский — 32.000, украинский — 11.000, армянский, белорусский, немецкий, татарский, еврейский, тюркский, узбекский — менее 10.000.

компрос издал сетку учебных часов этого нового года обучения, и большое число девятилеток были преобразованы в «десятилетки». В московской педагогической прессе началась целая кампания против украинской системы народного образования в пользу единой школьной системы на протяжении всего Союза. И действительно, после продолжительного обсуждения этого вопроса об единой школьной системе, Союзный Совнарком издает в октябре 1929 г. декрет «Об единой системе индустриально-технического образования»[6]), общей для всего СССР. Согласно этому декрету высшее техническое образование должно было впредь строиться на основе десятилетней общеобразовательной школы, одинаково предполагаемой всеми его тремя типами: 1) техническими ВУЗ'ами для подготовки инженеров «узкой» (3—4-летний курс обучения) или «широкой» специализации (4—5-летний курс обучения); 2) физико-математическими и промышленно-техническими факультетами университетов для приготовления инженеров и лаборантов (4—5-летний курс обучения); 3) промышленными академиями для подготовки высшего служебного персонала промышленности (2—3 года обучения). Семилетка становится в свою очередь общеобразовательной базой для среднего технического образования, куда относятся техникумы (3—4 года обучения), промышленно-технические школы (2—3 года обучения) и «фабзавучи» (школы фабрично-заводского ученичества для подростков, занятых в промышленности, с 2—3 летним курсом обучения). И, наконец, низшие технические школы с 2—3-летним курсом обучения для подготовки рабочих низшей квалификации строятся на базе начальной четырехлетней школы. Таким образом декрет этот, который, впрочем, как мы увидим ниже, так и не был проведен в действительности, восстанавливал в значительной мере структуру профессионального образования, как оно сложилось в России к началу октябрьской революции.

Как все достижения НЭП'а не могли удовлетворить коммунистическую партию и вызвали внутри нее левую оппозицию, так точно и «новая культурная политика» натолкнулась на резкую критику со стороны блюстителей коммунистического правоверия в педагогике. В предыдущей статье своей мы говорили уже о том, как Н. Крупская и П. Блонский обвиняли новые программы 1927 г. в том, что в них «исчезло слово социализм» и что они «не дают оканчивающему школу никакого определенного мировоззрения»[7]). В начале 1929 г. один из новых столпов советской педагогики, М. Пистрак, писал[8]): «В большинстве случаев осуществление наших программ в жизни выполнялось чрезвычайно формально. Живой дух наших программ, марксистская изюминка, которую мы пытались вло-

[6]) «Еженедельник Наркомпроса РСФСР», 1929, № 41, ст. 1034.

[7]) «Русская Школа за руб.», кн. 28, стр. 512 сл.

[8]) «Народное Просвещение», 1929, № 2, стр. 40, 41.

жить в программы, то, что характеризует программы, как программы ГУС'а, разработанные по схемам ГУС'а, т. е. по таким схемам, которые сделали коренной сдвиг в педагогике, — все это оказывается на деле выхолощенным». «Создается впечатление, что школа II-й ступени на этот вопрос смотрит так: очевидно, втайне, Наркомпрос от комплексности в школе повышенного типа отказался, но так как ему немного совестно сказать это во всеуслышание, то мы тоже помолчим; фактически ее никто и не проводит, и мы проводить не будем, а там как-нибудь это само собою забудется, и школа станет, по существу, предметной школой par exellence».

Еще более резкую критику советской школьной политики за последние годы НЭП'а мы находим в книге некоего В. Ваганяна[9]). «От капитализма, пишет Ваганян, мы получили школьную сеть и педагогические традиции, которые продолжают фабриковать людей для иерархии разделения труда. Не только мы кухарку забыли, ту самую, которая должна была научиться управлять государством, но с усердием, достойным лучшего применения, продолжаем выпускать новую массу малограмотных кухарок, которые не только не сумеют управлять государством, но даже не умеют толково подписать свое имя». «Мы принимаем в школу первой ступени без разбора всех детей школьного возраста. Но так как наша школьная система построена на принципе, лишающем бедноту и детей рабочих продвигаться по этой системе далеко, то из школы первой ступени во вторую переходит часть бедноты и детей рабочих (небольшая часть!) и много детей «полупролетарских» и почти все дети «непролетарских» слоев. Кончают школы второй ступени преимущественно дети последних». Продвигаясь по школьной лестнице, построенной на таком непролетарском принципе, «подростки и юноши укрепляются в основной мысли, что именно им принадлежит дорога в ВУЗ, и не за что-нибудь, а потому, что имеют досуг и достатки». Все это «не только способствует выполнению требований нашей программы, а, как раз обратно, вызывает в аборигенах высшей школы (число их десятки тысяч) возникновение и рост классовых, ярко антипролетарских идей, воззрений и настроений». «Одним препо-

[9]) В. А. Ваганян: «О системе народного образования». «Раб. Прос.». М. 1930 г. — Эта книга заслуживает внимания исследователей советской школы. Первая из помещенных в ней статей была написана автором к партийному совещанию по народному образованию, которое созывалось на весну 1929 г. Эта статья, как указывает сам автор в предисловии к книге, «тогда уже была размножена в количестве десяти экземпляров и разослана организациям и лицам, руководящим делом народного образования». В. А. Ваганян весьма ехидно критикует политику А. В. Луначарского, называя ее «эстетизированной маниловщиной» (стр. 57), «сплошным ревизионистским пустословием, источник которого — непонимание основ марксова учения» (стр. 75). В книге собрано очень много доказательств, устанавливающих принадлежность т. Луначарского к правоуклонческим группировкам, документирующих еретичность его толкований педагогической доктрины Маркса и иные грехи против коммунистического правоверия.

даванием марксистской дисциплины задачу, поставленную программой, не разрешить. Как не разрешить и строго классовым подбором аборигенов в ВУЗ'ы. Ибо, попав в наши ВУЗ'ы, самый потомственный пролетарий все равно выходит тем же интеллигентом, — наша система народного образования продолжает исполнять старые функции — подготовку интеллигенции, людей науки и умственного труда. Каково бы ни было его социальное происхождение, — попав в эту мельницу, из всей массы студентов вырабатывается общий тип средне годного интеллигента. Нет никаких реальных и действительных путей для пролетариата воздействовать на студента, пока он размалывается в ВУЗ'овской мельнице».

Что «классовый отбор» не оправдал возлагавшихся на него ожиданий, об этом мы подробно уже говорили в наших предъидущих статьях[10]). Из таблиц, опубликованных в последнем отчете Московского Наркомпроса[11]), видно, что процент «рабочих» в учебных заведениях высшего типа продолжает далеко уступать проценту «служащих», даже независимо от того, что в привилегированную рубрику «рабочих» попадает, по словам самой советской прессы, значительное число детей «бывших рабочих», так же как и «прочих», всякими правдами и неправдами добывающих себе это звание:

	Рабочие		Крестьяне		Служащие		Прочие	
	1924	1927	1924	1297	1924	1927	1924	1927
1. Семилетка . . .	34,2	34,4	25,1	27,3	26,2	26,8	14,5	11,5
2. Девятилетка . .	30,1	28,9	11,4	11,0	37,5	42,5	21,0	17,6
3. Школы II ступ.. .	15,0	17,1	25,4	29,4	37,2	34,5	22,4	19,0
4. Низш. проф. школы .	30,1	29,8	34,7	31,2	20,4	28,0	14,8	11,0
5. Техникумы . . .	17,7	22,7	36,5	30,9	31,8	36,1	14,0	10,3
6. Высш. учебн. зав. .	15,3	25,3	22,5	25,3	34,4	37,5	27,8	11,9

Самое главное, однако, это то, что процент рабочих неуклонно падает в старших группах школ и на старших курсах техникумов и вузов. Одну из главных причин этого катастрофического «отсева» детей пролетариата советские педагоги усматривают в том, что рабочие не ценят школы, не видят пользы для своих детей от школьной науки — вследствие того, что школа все еще продолжает носить отвлеченный, теоретический, книжный характер. Уже при переходе детей из четвертой в пятую группу семилетки приходится употреблять чрезвычайные усилия, чтобы убедить родителей-рабочих оставить своих детей в школе. Сюда привходит, наконец, еще одно обстоятельство: «классовый отбор» принципиально отрицает отбор учащихся по принципу одаренности. В повышенные типы школы пролезают не наиболее способные и подготовленные учащиеся, но наиболее благонадежные, те, кто тем или

[10]) «Русская Школа за руб.», кн. 28, стр. 485 сл., кн. 31, стр. 20 сл.

[11]) «Народное просвещение в РСФСР к 1928—29 г.». М. 1929, стр. 58 сл.

иным способом мог засвидетельствовать свою преданность советской власти. По самому существу своему классовый отбор равняется не на талантливых и одаренных, а на «рабочего и крестьянина нормального развития, так сказать, — середняка по подготовке»[12]). Неудивительно, что классовый отбор упирается в тупик, свое наиболее яркое выражение получающий в проблеме подготовки учительских кадров. Все усилия советской власти создать так называемую «красную профессуру» разбиваются о нежелание привилегированного слоя комсомольцев «грызть гранит науки» и продолжать учение, для которого советский жаргон выработал даже новое характерное слово «учебы». На XIV Всесоюзном Съезде Советов А. Луначарский, в ответ на вопрос с места, почему Наркомпрос не смог за 10 лет создать кадров красной профессуры, выступил со следующим зловещим объяснением: «Трудно ждать, чтобы из числа коммунистов и рабочих находились желающие по окончании высшего учебного заведения пойти на 80 руб. в месяц и готовиться в течение трех лет к профессуре»[13]). Повидимому, коммунистическая молодежь оценивает научную и педагогическую деятельность не выше, чем сама советская власть. Она явно избегает академическую и педагогическую карьеру, предпочитая ей политическое и хозяйственное поле деятельности, обеспечивающие лучший заработок и возможность более быстрого продвижения. Поневоле вспоминаются известные слова Тэна, что революции начинаются энтузиастами, продолжаются карьеристами и заканчиваются жуликами. Согласно официальным данным 1927—28 г. «рабочие» составляли в индустриально-технических вузах 32,4%, социально-экономических 27,0%, сельско-хозяйственных 20,9%, медицинских 20,8%, педагогических 18,1% общего числа учащихся, — отношение, точно отображающее выгодность соответствующих профессий. Когда в 1929—30 г. решено было особенно усилить классовой отбор при поступлении в вузы и техникумы, в педагогических учебных заведениях около половины мест остались незаполненными, так что пришлось продолжить срок приема, установив следующие нормы мест, бронированных за «коммунистами и рабочими»[14]): для индустриально-технических вузов — 75%, социально-экономических — 65%, медицинских — 60%, художественных — 50%, педагогических — 40%. Внутреннее противоречие коммунистической классовой политики и ее духовное бессилие получили в этих цифрах свое наглядное выражение. На 12-м году своего существования, когда, по утверждению советской прессы, «классовая борьба достигла своего наибольшего обострения», когда школьной политике ставится задача полного внешнего и внутреннего «пролетаризирования» школы, советская власть

[12]) Срв. «Русская Школа за руб.», кн. 31, стр. 22.

[13]) «Народное Просвещение», 1929, № 8—9, стр. 34.

[14]) Начиная с 1929 г. старая формула «рабочие и крестьяне» все более вытесняется формулой «коммунисты и рабочие».

вынуждена поручить это ответственное дело своим «классовым врагам». Подобно НЭП'у в хозяйственной области, новая культурная политика могла привести к подъему школы лишь ценою слияния принципов коммунистической педагогики и растворения советской школы в «буржуазном окружении».

II. «Культурная пятилетка»

Период «стабилизации» школы длился, однако, не долго. «Новая культурная политика» была необходимым результатом той экономической и политической стабилизации, которую принесла с собою новая экономическая политика. Хозяйственники, крестьянство, национальные меньшинства и учительство — эти положительные силы русской школы — были достаточно сильны, чтобы в годы НЭП'а вызвать подъем русской школы; они оказались, однако, бессильны, чтобы защитить русскую школу от новой коммунистической реакции. Эта последняя и наступила осенью 1929 года, как необходимое следствие начатого Сталиным нового курса советской политики, резкого поворота ее к «стопроцентному коммунизму», тесно связанного с «пятилетним планом индустриализации». «Пятилетка» означает возвращение курса советской политики от НЭП'а к коммунизму — в полном соответствии с известными словами Ленина, сказанными им при введении НЭП'а: «Мы сейчас отступаем, но только для того, чтобы, отступив, разбежаться для более сильного прыжка вперед». «Пятилетка» и означает именно такой «более сильный прыжок вперед»: она ставит себе целью не только совершенную ликвидацию НЭП'а, но и полное уничтожение тех частно-хозяйственных элементов, которые не удалось победить в свое время военному коммунизму и которые именно вынудили Ленина 8 лет тому назад к отступлению. Элементы эти — мелкий торговец и мелкий промышленник в городе, «кулак» в деревне, а также нэпман и священник, к которым все в большей степени советская практика причисляет также и «буржуазного спеца». Здесь нет нужды подробно останавливаться на характеристике пятилетки. Отметим только, что на ряду с упомянутой отрицательной программой она включает в себя также положительную программу пересоздания всего хозяйства в смысле известного лозунга: «в пять лет догнать и перегнать Европу и Америку». От Ленинской попытки военного коммунизма стопроцентный коммунизм Сталина отличается тем, что программа его формулирована в точных цифрах, почему пятилетка и не отменяет — по крайней мере на первое время — деньги, но предполагает их как средство расчета и обмена, а вместе с ними также и «социалистический рынок». К тому же в распоряжении партии имеется сейчас разветвленный и послушный государственный аппарат и могущественная армия, не отвлекаемая ни внешней, ни гражданской войной. В соответствии с этим и наивный эгалитарный утопизм военного коммунизма сейчас полностью отсутствует.

Место его занимает своеобразная фантастика цифр: 15½ миллиардов золотых рублей должны быть по плану инвестированы в советскую промышленность, основной капитал ее и число рабочих, занятых в ней, должны возрасти в четыре раза, производительность ее должна возрасти на 164%. Более 10 миллиардов золотых рублей должны быть за тот же период вложены в сельское хозяйство, производительность которого должна возрасти на 30%. Так как на помощь Запада рассчитывать нельзя, то весь этот золотой поток должен получиться в результате внутреннего капиталообразования, для чего, по словам Сталина, потребление населения должно быть «сжато стальным обручем», — в первую очередь потребление крестьянства, «сбережения» которого и должны дать в конце концов всю требуемую фантастическую сумму в 26 миллиардов золотых рублей.

«Пятилетний план культурного строительства» составляет органическую часть общего плана индустриализации. Задача его определяется следующим образом: 1) «производство кадров квалифицированной рабочей силы» (инженеров, техников, агрономов, мастеров, обученных рабочих), необходимых для проведения индустриализации промышленности и сельского хозяйства согласно плану[15]); 2) «создание культурных предпосы-

[15]) В самом плане число потребной квалифицированной рабочей силы к концу пятилетки определяется следующим образом: инженеров в промышленности — 41.500 (20.000), техников — 48.000 (20.000), агрономов — 17.095 + 22.870 (1.696 + 9.600), обученных рабочих предполагается «подготовить и переподготовить» — 1.535,8 тыс., учителей 1-й ступени понадобится новых — 163,7 тысяч (в скобках приведены цифры для 1928—1929 г.). См. «Пятилетний план народно-хозяйств. строительства СССР», II, ч. I, 2-ое изд. 1929 г., стр. 245—257. Для характеристики методов исчисления Госпланом его цифр отметим, что в конце апреля 1929 г. тот же Госплан говорил о необходимости «подготовить и переподготовить» в течение пятилетки: рабочих (для всей промышленности за исключением транспорта и строительства) — 1.535.000, инженеров — 41.000, техников — 60.000, учителей I-й ступ. 163.000. В мае 1929 г. Госплан дает уже новые цифры: к концу пятилетки число инженеров должно быть доведено до 75.000, техников до 110.000. Через несколько месяцев число это увеличивается до 85.000 инженеров и 150.000 техников. А в начале 1930 г. видный чиновник Госплана О. Ю. Шмидт сообщает, что «к концу пятилетки потребуется 220.000 инженеров, 321.000 техников для промышленности, 138.000 агрономов». Наконец, тот же О. Шмидт в апреле 1930 года подсчитал, что «промышленности к концу пятилетки понадобится около 300.000 инженеров и около 500.000 техников, сельскому хозяйству около 100.000 инженеров и 400.000 техников; итого стране нужны 1.300.000 инженеров и техников, а было их в 1929 г. только 170.000 чел.». Срв. В. Н. Панфилов: «Культурные пятилетки, их анализ и критика». М. 1930. «Раб. Просв.», стр. 129. Бердников: «Пятилетний план культурного строительства». М. «Раб. Просв.», 1930 г. «Научн. Работник», 1930, №№ 5—6, 7, стр. 29, 101, 107, 90. Неудивительно, что в цитированной выше книге В. Панфилов говорит: «Я не знаю, какие это методы — старые или новые, когда, работая несколько лет, делают огромные проблемы, а затем непродуманно, наскоком начинают сочинять такие вещи, которые кроме путаницы и больших недоумений не вызывают ничего. Это уже не новые методы, а приемы из времен военного коммунизма и приемы, отнюдь не присущие плановым органам» (стр. 148).

лок нового строя», а именно: окончательная ликвидация безграмотности, а также религии, как главной опоры старого режима, окончательное введение всеобщего обязательного обучения, и, наконец, совершенное «пролетаризирование» повышенного и высшего образования[16]). Переведенная на язык цифр, культурная пятилетка выглядит, правда, значительно скромнее, чем ее промышленный и сельско-хозяйственный близнецы. Повидимому, даже для коммунистических авторов плана время не утратило еще окончательно своего абсолютного характера — в отношении духовных процессов. Неудивительно поэтому, что цифры эти вызвали самую решительную критику со стороны официальных представителей Московского Наркомпроса, справедливо указывающих, что при принятых культурной пятилеткой цифрах не может итти речь о том, чтобы «догнать Европу». В самом деле, цифры культурной пятилетки представляют собой странную смесь фантастики и скромности: фантастические, если мерить их мерилом реальной действительности, они поражают своей скромностью, если подумать, что культурный уровень, ими выраженный, должен характеризовать собою культурное состояние страны, осуществившей на 100% «социалистический строй». Мы ограничимся здесь приведением наиболее характерных цифр культурной пятилетки:

	1927—28	1932—33	Рост в %% к 1927—28 г.
1. Число детей в детских садах . .	107.000	217.000	102,8
То-же в процентном отношении к общему числу детей возраста от 4 до 8 лет	0,6	1,2	
2. Число учащихся в начальной школе (четырехлетке и первых четырех группах семи- и девятилеток) .	9.942.000	14.186.000	42,7
То-же в процентном отношении к общему числу детей возраста от 8 до 12 лет	70,2	90[1])	
3. Число ликвидирован. безграмотных .	1.315.000	3.570.000	171,5[2])
4. Число изб-читален	21.876	38.283	75,0
» библиотек	22.892	34.338	50,0
» клубов и нар. домов . . .	11.573	14.466	25,0
5. Число учащихся в семилетках (5—7 группы)	1.250.000	1.561.000	25,0
Число учащихся в девятилетках (8—9 группы)	149.000	316.000	111,0
6. Число учащихся в вузах	185.000	209.000	13,0

1) В последний год пятилетки должен быть охвачен школой полностью контингент детей восьмилетнего возраста, так что последний год пятилетки должен быть первым годом введения обязательного обучения.

2) В исчислении ликвидации безграмотности первоначальный план культурной пятилетки особенно скромен: к 1932—33 г. предполагается довести число ликвидируемых безграмотных до 3.570.000, тогда как в 1927—28 г. было ликвидировано 1.315.000 безграмотных. За пять лет предполагается ликвидировать 18.000.000 безграмотных (всех безграмотных в возрасте до 35 лет), тогда как за 1918—1928 г. было всего ликвидировано около 9.000.000 безграмотных. По переписи 1926 г. число безграмотных в СССР в возрасте старше 12 лет достигало 48 миллионов.

16) Пятилетний план народно-хозяйственного строительства СССР, т. II, ч. I, Москва, 1929; 2-ое изд., стр. 212—278.

	1927—28	1932—33	Рост в % % к 1927—28 г.
7. Число учащихся в техникумах и средн. проф. школах	222.000	327.000	47,3
8. Число учащихся в «заведениях, воспроизводящих раб. силу средней квалификации»	343.000	1.541.000	350,0
Из них в фабзавучах	89.000	225.000	152,7
» » в низших проф. школах .	31.000	45.000	45,7
» » на краткосрочных (3-6 мес.) вечерних курсах . . .	41.000	813.000	1.883,0

Всматриваясь в эти цифры, мы видим, что максимальные успехи согласно пятилетке должны быть достигнуты не путем органического строительства, а путем того, что сама советская пресса называет «культурным походом»: 1883% роста на краткосрочных вечерних курсах и 13% в высших учебных заведениях! Числом побольше, качеством подешевле — таково впечатление, получаемое даже при беглом просмотре пятилетнего культурного плана. Впечатление это усугубляется, если внимательно вдуматься в основные расходные показатели школьного строительства, намечаемые пятилеткой. Так «учебно-хозяйственные расходы от 3,29 рубл. на ученика в 1927—28 г. доводятся до 4,20 черв. рублей в 1932—33 г.», достижение, особенно показательное, если вспомнить, что в 1914 г. петербургское уездное земство отпускало на учебно-хозяйственные расходы по 5,57 золотых рублей, а московское даже по 12,16 рублей на ученика[17]). Заработная плата учителей первой ступени доводится от ставки в 47 руб. в 1927—28 г. до средней выплаты в 80,60 руб. в 1932—33 г., т. е. только на 10% должна превысить нормы довоенного времени, если считать, что к концу пятилетки покупная сила червонного рубля останется на том самом уровне (50% довоенного рубля), какой она имела в момент составления пятилетки. Особенно низко, однако, исчислены пятилеткой затраты на школьное строительство и капитальный ремонт: с 6,15 руб. на учащегося в 1927—28 г. они доводятся до 10 руб. в 1932—33 г. Эти нормы сама советская пресса называет «буквально нищенскими»[18]). При соблюдении этих норм к концу пятилетки будет обеспечена собственными специальными зданиями едва только половина школ (49%), а 51% учащихся вынуждены будут учиться во вторую или третью смену, что для темных зимних месяцев в российской деревне фактически означает прекращение учения. А между тем в своих исчислениях школьного строительства Госплан исходит из нормы в 15 куб. метров на одного учащегося (про-

[17]) Первоначальная пятилетка Наркомпроса РСФСР намечала норму учебно-хоз. расходов до 8 черв. рублей к концу пятилетки. При пересмотре этой пятилетки ставится между прочим задача довести учебно-хоз. расходы «хотя бы до 10 руб. на учащегося» (см. В. Панфилов, цит. соч., стр. 125). Нормы царской России являются недосягаемым идеалом для авторов плана социалистического строительства.

[18]) Цит. книга, стр. 125 сл.

тив минимальной нормы в 24 куб. метра, требуемой специалистами), нормы, которую сама советская пресса называет «конурочной» и которая исключает возможность не только отвести квартиру для учителя, что имеет большое значение в деревне, но и выделить особую комнату для проведения преподавания ручного труда. И все же даже и при столь низком качественном уровне проектируемой «пятилеткой» школы, цифры вложений в народное образование оказываются в полной мере фантастическими. Осуществление культурной пятилетки потребует по исчислениям ее авторов 9 миллиардов черв. рублей, в том числе двух миллиардов на школьное строительство и 1 миллиарда на «материальное обеспечение учащихся». Хотя составители пятилетнего плана в общем не затрудняются находить нужные для покрытия расходной сметы плана средства, в данном случае и они должны были признать дефицит в 1.800 миллионов рублей, не могущий быть покрытым из доходов местного и государственного советского бюджета. По мнению авторов пятилетки дефицит этот должен быть покрыт путем «добровольного самообложения населения», т. е. путем выколачивания новых денег из крестьянства, и без того уже принужденного другими разделами пятилетки «сжать стальным обручем свое потребление». Формы привлечения этой общественной инициативы, практикующиеся в Сов. России, хорошо известны, и о них мы не будем говорить. Здесь важно отметить одно: средства, получаемые путем общественной инициативы, чрезвычайно распылены; они поступают десятками, сотнями, очень редко тысячами рублей, — по отдельным деревням, от отдельных групп населения. Эти крохи часто нельзя использовать на те мероприятия, в которых деревня, собравшая их, нуждается: на 500 или 1000 р. школу не построишь... А уменья кооперировать эти средства с соседом у советской деревни нет. И собранные деньги очень часто без пользы для школы куда-то уплывают...

Более или менее достоверные цифры относительно исполнения пятилетнего плана имеются только для первого года пятилетки. С одной стороны, цифры пятилетки представляются, повидимому, даже превзойденными: с помощью чрезвычайных мер пропаганды и принуждения (так наз. «культпоход») удалось загнать в «ликпункты» целых 2½ миллиона безграмотных (на 140% больше предположенного по плану на 1928—29 г.). С другой стороны, однако, прирост учащихся в начальной школе равнялся в 1928—29 г. только 4,9%, т. е., оставшись сильно позади норм пятилетки (6,9% на 1928—1929 г.), только незначительно превысил темп роста предыдущих лет (4,5% за 1926—27 г. и 3,6% за 1927—28 г., непосредственно предшествовавший пятилетке). И не удивительно: по единодушному свидетельству советской педагогической печати предположенные по пятилетке ассигнования в огромной степени не выполняются. Школьные кредиты обращаются на дру-

гие потребности, ничего общего не имеющие с просветительными целями. Например, РСФСР в 1928—29 г. намечала на капитальное строительство 113 млн. руб., но местам ее государственным бюджетом было отпущено всего 71 млн. руб. — выполнение по сравнению с планом всего 62%. — Капитальные вложения по начальному обучению в РСФСР должны были по плану составить 54 млн. руб., — отпущено всего 28 млн. р., т. е. процент выполнения равен только 52[19]). Отчисления от промышленности на 1928—29 г. по плану должны были дать «культуре» 41 млн. руб., а «реальные» поступления составили всего 10 млн. руб. — Наблюдаются также случаи, когда «власть на местах» из средств школьно-ссудного фонда, предназначенного исключительно на строительство начальных школ, производит расходы на постройку домов для других учреждений, когда эти деньги отпускаются, — иногда, правда, под проценты, на совершенно другие мероприятия[20]).

Впрочем было бы бессмысленной задачей сейчас гадать, будет ли культурная пятилетка выполнена на 70, 50 или 30%. Судьба ее тесно связана с общей пятилеткой, а эта последняя менее всего подлежит количественной критике и оценке. Иностранцы и те эмигранты, которые в своем стремлении быть сверхобъективными в отношении к пятилетке, говоря, что, если пятилетний план будет выполнен хотя бы только на 30%, он будет означать уже громадный шаг вперед, упускают из виду то основное внутреннее противоречие, которое присуще пятилетке. Не подлежит никакому сомнению, что с помощью принудительного туземного труда и хорошо оплачиваемых иностранных инженеров можно будет построить ряд гигантских технических сооружений, как много тысячелетий назад египетским фараонам удалось соорудить в пустыне поражающие нас до сих пор своей грандиозностью пирамиды. Для того, однако, чтобы технические сооружения пятилетки были не пирамидами, а имели хозяйственное значение, нужно, чтобы они были рентабельными, т. е. удовлетворяли потребностям параллельно с ними возрастающего рынка. Между тем вся пятилетка построена на уменьшении покупательной силы населения, т. е. на опустынивании рынка, рост которого единственно только мог бы превратить технические сооружения советской власти в хозяйственно устойчивые предприятия. Заставить нищего русского крестьянина «накоплять» 30% своего дохода, тогда как в довоенное время богатая Франция накопляла только 12% своего национального дохода, это не значит преувеличивать ко-

[19]) Это дало основание В. Панфилову заявить: «Капитальные вложения в основные отрасли народного хозяйства перевыполняются, а совершенно недостаточные ассигнования на капитальные затраты по народному просвещению не довыполняются почти на 50%». (См. «Культурные пятилетки», стр. 108). Ту же цифру в 52% приводит в своей статье, посвященной исполнению пятилетки, и И. М. Богданов («Народное Просвещение», 1929, № 5).

[20]) См. В. Н. Панфилов: «Культурные пятилетки», стр. 279 сл.

личественно возможный темп хозяйственного развития страны, но это значит поставить себе безумную задачу построить благосостояние населения на его голоде. Колхозная катастрофа и вызванный ею хозяйственный хаос явились необходимым следствием этого заложенного в пятилетке внутреннего противоречия.

Как известно, первоначальный пятилетний план не предполагал уничтожения частного крестьянского хозяйства. Коллективизировать сельское хозяйство предполагалось только на 14—15%[21]), и все расчеты пятилетнего плана строились на изъятии средств из частных крестьянских хозяйств (непосредственно путем налогового бремени и посредством строгого регулирования цен на продукты монополизированной промышленности). Колхозное движение, сначала вызванное стихийно в результате стремления крестьянина укрыться в колхозе от налогового пресса, а затем раздутое партией, опрокинуло все эти расчеты. «Головокружение от успехов» и вызванное им состояние партизанской гражданской войны, в которую превратилось фактически в сельской России предусмотренное пятилеткой «крайнее обострение классовой борьбы», сразу сделало все цифры пятилетнего плана лишенными всякого содержания. Одно уже катастрофическое падение покупательной силы червонного рубля должно было превратить в фикцию все строившиеся при предположении стабильности рубля расчеты.

В области школьного строительства колхозное движение и инфляция должны были сказаться с особенной силой. И действительно, школьное законодательство 1929—1930 года являет картину хаотического, ускоряющегося в своем крушительном течении потока декретов. Так один декрет московского Наркомпроса сразу опрокидывает все разработанные местными властями схемы школьного строительства, предписывая впредь строить школы не в деревнях, а в центрах вновь создаваемых колхозов и совхозов. Другой декрет предписывает ввести во все сельские школы «сельско-хозяйственный уклон», для чего учительство обязывается в течение ближайших четырех лет пройти специальные «курсы переподготовки», а школы должны быть снабжены опытным полем и огородом. Меняется и программа большей части педтехникумов, обязываемых перестроиться на тот же сельско-хозяйственный уклон. Еще один декрет вводит во все школы так наз. «непрерывку» (пятидневную неделю), в расчете на то, что таким образом удастся вдвое повысить пропускную способность школ[22]). Внимательно читая «Еженедельник Наркомпроса РСФСР», с 1 января 1930 г. превращенный, в силу замены недели «декадой», в «Бюллетень», получаешь впечатление, что местные власти или не могут или не хотят разобраться в хаосе, вызванном потоком нового за-

[21]) «Пятилетний план» и т. д., т. II, ч. I, стр. 281 сл.

[22]) Срв. «Еженедельник Наркомпроса РСФСР» за 1929 г., №№ 42, 49, стт. 1063—65, 1201 и др.

конодательства, предпочитая просто не исполнять постановлений центра: так часты повторения в декретах прежних постановлений и даже прямые ссылки на неисполнение их на местах. Культурная пятилетка, цифры которой устанавливались в расчете на грандиозный, но органический рост школьной системы, как она существовала к концу периода «стабилизации», не могла не быть в корне опрокинута вызванным ею новым потрясением хозяйственной жизни. Неудивительно поэтому, что цифры ее не принимаются уже в серьез самой советской прессой, которая, начиная с 1929—30 г., упорно молчит о процентах исполнения пятилетки за второй год ее существования. В весьма значительной степени это обстоятельство объясняется, так сказать, «внепространственным», отвлеченным характером культурного плана. Все проектировки расчитываются прямо на весь СССР, хотя XV съезд коммунистической партии «заказывал» пятилетний план даже не в союзно-советско-республиканском «разрезе», а в районном. Практическое значение, конечно, мог бы иметь такой лишь план, который давал бы точные, определенные указания для построения культурной работы в первичной, низовой административной единице, каковой сейчас и является в Сов. России район. Положение осложняется еще тем, что ни у одной из союзных республик, кроме РСФСР, до сих пор собственного плана культурного строительства нет и, повидимому, расчеты Госплана СССР на отдельные республики распределяются по методу интерполяции. — Будучи столь универсальной, «культурная пятилетка» Госплана СССР не является, однако, «единым» планом культурного строительства Сов. России. Существуют и другие, столь же планетарные «культурные пятилетки»: Цутранпроса, потребительской кооперации, сельско-хозяйственной кооперации, «добровольных» советских просветительных обществ; все они вышли в 1929 г., все они также «планируют», «согласовывают», «увязывают» дело просвещения на всём пространстве России, и не видно, чтобы какое-нибудь из этих ведомств при составлении своих предположений заботилось о действительном согласовании этих многочисленных планов: каждый советский «департамент» «живёт и работает» сам по себе, не желая, повидимому, даже знать о том, что делается под крышей его ближайшего соседа. Из «плана культурного строительства» пятилетка и в культурной своей части превратилась в символ веры воинствующего коммунизма, в знамя «обострившейся классовой борьбы», все более и более вырождающейся в военную экспедицию, направленную против крестьянства.

Итоги пятилетки, выраженные в цифрах, не свидетельствуют о росте школьного строительства. Наоборот, процент неграмотных в стране всё еще растет. На XVI-ом съезде партии (июль 1930 г.) глава профессиональных союзов Шверник прямо так и заявил: «В среднем неграмотность увеличивается на 2,6%, при наличии около 37% неграмотного населения и

одного миллиона двухсот тысяч неграмотных среди членов профсоюзов» («Правда» от 14 июля 1930 г., № 192). — Тот же Шверник темпы работы в культурно-политической области назвал рабскими темпами. — Данные советских военных органов отмечают падение грамотности среди новобранцев СССР, особенно заметное в последние годы (см. Р. Герчиков: «Оборона страны и ОНО» в «Нар. Просв.» 1930 г., № 2, стр. 14); в этой статье приводится, между прочим, следующая таблица:

Годы	% неграмотных ко дню призыва	Годы	% неграмотных ко дню призыва
1924	11,42	1927	12,45
1925	12,35	1928	13,04
1926	12,47	1929	13,50

Итогов пятилетки всё же следует искать не в цифрах, а в том новом направлении, которое она придала всей школьной политике советской власти.

III. Новый курс школьной политики

Мы видели, что период «стабилизации школы», явившийся необходимым следствием НЭП'а и бывший периодом ее реального, хотя и кратковременного возрождения, означал победу внутренней закономерности школы над началом классовой борьбы, в служении которому коммунистическая педагогика видела единственную цель и даже самое существо школы. Крушение «комплекса», превратившегося в конце концов в «политграмоту» как отдельный предмет обучения, не только восстановило старые «предметы», но и значительно разгрузило программы всех других предметов от пропитавшей их всех в «комплексе» марксистской догмы классовой борьбы. Чем более росла школа количественно и чем более восстанавливался ее качественный уровень, тем более утрачивала она черты узкого профессионализма, который коммунистическая педагогика пыталась ей навязать, исходя из марксистской догмы о том, что школа есть только надстройка над «производственными отношениями», и что задача ее заключается не в чем ином, как в «воспроизведении квалифицированной рабочей силы». Профессионализм и классовая борьба — оба эти принципа коммунистической педагогики все более и более отступали на задний план в период «новой культурной политики». Отказ от комплекса в «стабилизованных» программах 1927—28 г., опыт расширения обще-образовательной повышенной школы на один год (введение так наз. «десятилетки»), умножающиеся отступления от политики «классового отбора», — всё это были следствия и симптомы этого процесса. Особенно резко протекавший в РСФСР, процесс этот давал себя чувствовать также и на Украине.

Сложившаяся еще до НЭП'а, украинская система народного образования, как известно, отличалась от «русской» си-

стемы тем, что начало профессионализма в ней было осуществлено в гораздо более резкой степени. Формально украинская школьная система знает один лишь тип общеобразовательной школы, именно семилетнюю школу (фактически большая часть сельских и даже городских школ и на Украине являются четырехлетками), на базе которой строится уже только профессиональная школа. Общеобразовательная школа второй ступени в украинской системе совершенно отсутствует; не знает украинская система также и заключительного звена — университета и политехникума. Так наз. «высшую» квалификацию в системе УССР дают: а) техникумы (дневные) — для молодежи от 17-летнего возраста, с трехлетним курсом, подготовляющие «работников узкой специальности» — практика-мастера, рядового руководителя, могущего путем практического стажа стать инженером-практиком, агрономом или экономистом узкой специальности; б) вечерние рабочие техникумы для высококвалифицированных рабочих различного возраста, продолжающих одновременно работать в производстве, с четырехлетним курсом, дающие на первом концентре квалификацию мастера, а на втором концентре — инженера-практика узкой специальности; в) высшие трехлетние педагогические курсы, приравненные к техникумам, подготовляющие учителей для младших групп соцвоса; г) институты — учебные заведения «широкой отрасли народного хозяйства и государственного строительства», с курсом в 3—4 года, подготовляющие «организаторов» (инженера, агронома, экономиста, врача, педагога, художника)[23]). С самого возникновения украинской системы представители наркомпроса РСФСР резко критиковали ее схему, всегда подчеркивая, что единственной настоящей столбовой дорогой просвещения является путь сдиной общеобразовательной школы второй ступени. Под влиянием требований жизни Украинский Наркомпрос вынужден был постепенно накладывать на нее всевозможные заплаты, чтобы продлить ее существование (курсы по подготовке в ВУЗ'ы, удлиненные курсы в профессиональной школе, устранение стажерства для поступающих в весьма и весьма «урезанные» украинские высшие учебные заведения и т. д.). Украинские ВУЗ'ы не удовлетворяли молодежь, и число украинцев в петербургских и московских высших учебных заведениях неуклонно росло. Неудивительно, что в московских кругах прямо говорилось, что «украинская система блестяще провалилась на практике»[24]), а в

[23]) Впрочем, украинская система не только была более чистым выражением профессионализма коммунистической педагогики, но и как нельзя более удовлетворяла политике украинизации: украинизировать университеты было бы гораздо труднее, чем разрозненные и часто мало чем отличающиеся от техникумов институты.

[24]) Сладковский: «К вопросу о пересмотре школьной системы в СССР» («Народное Просвещение», 1928, № 6, стр. 90). — Срв. также статью С. Я. Купидонова: «Унификация систем технического образования УССР и РСФСР» («Народное Просвещение», 1929, № 3—4), в которой по-

московской прессе все чаще появлялись симптоматические обвинения ее в «буржуазности»[25]). Можно было думать, что УССР перейдет к решительному сближению своей образовательной системы с системой народного образования РСФСР. Одно время (незадолго до падения А. Луначарского) совсем практически ставился вопрос об учреждении всесоюзного наркомпроса, что также, по всей вероятности, должно было направить унификацию двух советских систем народного образования по всероссийскому руслу. Последним звеном в этом процессе явился изложенный нами уже выше декрет об единой для всего СССР системе индустриально-технического образования.

В самой Москве, однако, достаточно было еще «пролетарских» идеологов, представлявших собою как бы левую оппозицию по отношению к «генеральной линии» школьной политики Московского Наркомпроса. Комсомол был, повидимому, центром этой левой оппозиции[26]). Из этих именно кругов вышла критика школьной политики Московского Наркомпроса, пример которой мы привели выше (книга В. А. Ваганяна). Под влиянием этой левой оппозиции был в 1926 г. введен так наз. «профессиональный уклон» в обоих старших группах девятилетки и сделана даже взятая вскоре назад попытка отделить их от семилетней общеобразовательной базы в особые профессиональные курсы по украинскому образцу. В общем, однако, левая позиция не имела успеха в московских официальных кругах, силою вещей пошедших по пути новой культурной политики. Идея полного «слияния школы с производством», которая была всеобщим лозунгом эпохи военного коммунизма, представлялась реминисценцией утопического прошлого[27]). Московский Наркомпрос понимал слияние школы с производством чисто практически, как организацию для студентов вузов летней производственной практики по образцу буржуаз-

---

добран богатый материал, неопровержимо показывающий, насколько ниже учебный уровень украинских втузов и техникумов по сравнению с соответствующими учебными заведениями РСФСР.

[25]) Срв., напр., В. Струминский: «Сов. система народного образования» («Народное Просвещение», 1929, № 6, стр. 54: «как это сделала Украина, поддавшись буржуазным влияниям»). Напротив, М. Кравченко собрал в своей статье: «Общественность Украины о системе просвещения» («Народное Просвещение», 1929, № 2) отзывы украинских педагогов, подчеркивающих сугубо «пролетарский» и марксистский характер украинской системы.

[26]) Срв. А. Шохин: «Итоги всесоюзного партсовещания по народному образованию» («На путях к новой школе», 1930, № 6).

[27]) Обоснованием этой идеи служила известная резолюция I Интернационала, написанная К. Марксом. То, что Маркс считал неизбежностью даже социалистического общества (работа детей с 9-летнего возраста), не представляя себе, что буржуазное государство будет иметь желание и возможность совершенно освободить детей до 14-ти лет от производственного труда, — коммунистические начётчики Маркса возвели в образовательный идеал.

ной Америки. Дальше мало удачных опытов в этом направлении он не шел.

Пятилетка в корне изменила это положение. Как в области политической и хозяйственной она означала проведение в жизнь руками Сталинского центра программы левой оппозиции, так и в области школьной она привела к восстановлению крайних марксистских лозунгов, оттиснутых на задний план в период новой культурной политики. Первые шаги нового курса относятся к осени 1928 года. Исходя из нового факта «обострения классовой борьбы» в «первом пролетарском государстве», ЦК Коммунистической партии[28]) издает ряд постановлений, имеющих задачей своей «поднять рабочее ядро в технических вузах в соответствии с установленными в (пятилетнем) плане нормами». В целях «пролетаризации» технических вузов совету Профсоюзов предписывается: «провести в 1930—31 г. вербовку во втузы не менее 2000, а в следующем году не менее 3000; в сельско-хозяйственные вузы в 1930 г. направить 1000 и в 1931 г. — 2000... В ближайшие два года в таком порядке подготовить в вузы — в 1929 г. 3000, а 1930—31 г. 5000 квалифицированных рабочих; для учебы в сельско-хозяйственных вузах — 2000 сельско-хозяйственных и лесных рабочих, обеспечив эти поступающие во втузы и вузы кадры сверх обычной стипендии еще дополнительно из средств соответствующих хозорганов». В том же постановлении ЦК Комсомола «обязывается» «ежегодно подготовлять во втузы и техникумы до 5000 человек». ПУР (Политическое Управление Красной Армии) в свою очередь обязывается «подготовлять ежегодно во втузы, с.-х. вузы и техникумы не менее 3000 ч. их числа демобилизуемых рабочих и крестьян». Одновременно, очевидно, для того, чтобы сделать возможным всем этим мобилизованным на «фронт учебы» рабочим и коммунистам прохождение курса наук, отменяются все вступительные и курсовые экзамены, также как и дипломные проекты, до сих пор бывшие обязательными для всех приступающих к выпускным экзаменам. Прием студентов, переход их с курса на курс и получение ими свидетельства об окончании вуза производится особыми комиссиями, большинство членов которых составляют не профессора, а представители различных коммунистических организаций. Курс обучения сокращается при этом в большинстве вузов с 4 до 3 лет. Крепостное состояние этого нового студенчества продолжается и после окончания ими вузов: «студенты, получающие помощь, обязаны по окончании втузов вести работу в течение определенного срока в определен-

[28]) С осени 1929 г. ЦК. Коммунистической партии явно выступает уже в роли верховного законодателя. Постановления его печатаются в официальных изданиях СССР, как подлежащие исполнению местными властями наряду с декретами легальных законодательных органов. Правда, совершенно неограниченная власть партии и раньше проступала через всю декоративную систему «властей» в советском строе, но столь откровенная политика начала проводиться только теперь.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1930
Číslo výtisku: 34
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 403 - 422

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ных районах по указанию государственных и хозяйственных органов в соответствии с потребностями районов и отраслей народного хозяйства».

Аналогичные мероприятия принимаются властями также и для подготовки красной профессуры. Так в сентябре 1929 г. Московский Наркомпрос издает циркуляр, которым местным отделам народного образования предписывается по определенной разверстке «откомандировать 50 коммунистов (из числа работников отделов) для подготовки их к научной деятельности в области педагогики»[29]). Наконец, чтобы обеспечить эту беспримерную в истории высшего образования организацию прохождения науки по наряду, весною 1930 г. уничтожаются последние остатки автономии высших учебных заведений. Должность ректора, до сих пор избиравшегося Советом вуза, хотя и наводненного представителями разных «общественных» организаций, упраздняется, и на место ректора становится назначаемый властью «директор», объединяющий в своих руках на основе единоначалия все управление вузом, включая даже назначение преподавательского персонала. Очевидно, Луначарский оказался слишком «штатским» для проведения этой в полном смысле слова военной реформы. Как известно, он и был заменен в сентябре 1929 г. на посту Наркомпроса РСФСР красным генералом, т. Бубновым, сумевшим в качестве начальника ПУР'а снискать особое благоволение диктатора.

Если «обострение классовой борьбы» в период пятилетки привело к тому, что «классовый отбор» усугубился до классового набора («классовой мобилизации на фронт учебы»), то и вызванный обострением диктатуры рецидив профессионализма значительно превзошел профессионализм украинской школьной системы. «Унификация систем народного просвещения СССР» в духе крайнего профессионализма была решена Всесоюзным партийным совещанием по народному просвещению, состоявшимся в Москве 25—30 апр. 1930 г. Принятая на этом совещании программа нового преобразования школы проводится ныне отдельными наркомпросами СССР и при том во всё ускоряющемся темпе. Не имея еще сейчас возможности подвести итоги этому периоду нового чрезвычайного потрясения, в который вступила советская школа, мы остановимся подробнее на самой программе проводимой сейчас реформы.

Центральным звеном преобразованной системы народного образования делается «семилетняя общеобразовательная политехническая школа», обязательная для города, поселений городского типа и коллективизированного сектора сельского хозяйства. Для индивидуального сектора сельского хозяйства обязательной школой остается «четы-

[29]) Срв. текст цитированных выше постановлений в «Еженедельнике Наркомпроса РСФСР» за 1929 г. №№ 50 и 36 (стт. 1215, 941, 946).

рехлетняя общеобразовательная политехническая школа», обязательность которой для детей от 8 до 11 лет включительно должна быть установлена по всему СССР не позднее 1931—32 года. В целях осуществления «политехнизма» программы школ должны строиться впредь «на базе конкретного производства». Поэтому основными типами семилетней школы становятся фабрично-заводская семилетка (ФЗС) в городе и школа колхозной молодежи (ШКМ) в деревне. На ряду с названными типами семилетки намечается третий тип — школа коммунальных семилеток (ШКС) — в городских районах и поселках, не имеющих в качестве непосредственной базы ни индустриализации, ни сельского хозяйства; в качестве трудовой базы ШКС получает коммунальный труд («водопровод, электростанция, фабрика-кухня, автомобильные мастерские, железно-дорожные мастерские, пригородные огородно-садовые комбинаты, коммунальные предприятия, конторский труд и т. д.»); в течение 1930—32 годов все существующие в городах школы-семилетки преобразуются в ШКС[30]).

Над семилетней школой должна строиться профессионально-политехническая школа, дающая «законченную трудовую подготовку в той или иной отрасли труда» и на ряду с этим «обеспечивающая необходимую сумму общих и политехнических знаний для работы в высшей школе после известной трудовой деятельности в самом производстве (стажерство)». Этим типом школы должна быть или школа фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), строющая свою работу на органической связи с производством и являющаяся сама частью этого производства, или профессиональная школа, готовящая квалифицированных работников в отраслях труда, недостаточно еще индустриализированных, или техникум, готовящий средний технический персонал во все отрасли народного хозяйства. Все существующие ссйчас вторые концентры школ второй ступени (восьмые, девятые и десятые[31]) группы) на протяжении оставшихся лет пятилетки должны реорганизоваться в школы типа техникума. С начала 1930—31 уч. года подлежит реорганизации 40% школ второй ступени[32]).

[30]) «Приближение школы к производству» — таков лозунг этого нового сильнейшего еще припадка «комплекса». Детям старшего возраста должна быть гарантирована возможность «работы на фабрике или заводе, систематического ознакомления с основными видами производства, с наилучше организованными фабриками, заводами, электростанциями, совхозами и колхозами», а также возможность работы «в специальных цехах, приспособленных для детского труда». С этой же целью должны быть организованы хорошо оборудованные районные мастерские; эти мастерские также должны «входить в систему общественного производства», контролироваться не только педагогами, но и хозяйственниками.

[31]) Проведенный Луначарским перевод 9-летних школ второй ступени на 10-летний срок обучения отменен т. Бубновым еще весной 1930 г. (См. газету «За Коммунистич. Просв.» от 9 апр. 1930 г. № 42 (414).

Что касается высшей школы, то реорганизация ее производится точно также «на основе решительного сближения теоретического обучения и производственной практики, специализации учебных заведений по отраслевому признаку и приведения самой системы образования в соответствие с экономическим районированием страны, хозяйственным и культурным строительством национальных районов и с организацией промышленности, сельского хозяйства, торговли, транспорта и т. д.». Основные черты реформы опубликованы в постановлении ЦИК и СНК СССР «О реорганизации высших учебных заведений, техникумов и рабочих факультетов» от 23 июля 1930 г.[33]), и вся реорганизация проводится ныне ускоренным темпом. Многофакультетные высшие учебные заведения и техникумы реорганизуются в «отраслевые учебные заведения и техникумы», при чем в необходимых случаях однородные специальности разных школ объединяются. Технические учебные заведения переданы при этом в ведение отраслевых хозяйственных объединений и соответствующих народных комиссариатов и других учреждений СССР и союзных республик. Сельско-хозяйственные учебные заведения переданы в ведение отраслевых объединений сельско-хозяйственных объединений наркомата земледелия СССР и народных комиссариатов земледелия союзных республик. Экономисты, как общее правило, должны готовиться в отраслевых высших учебных заведениях и техникумах. В соответствии с этим, экономические факультеты высших учебных заведений и отдельных техникумов реорганизуются по специальностям и передаются отраслевым высшим учебным заведениям и техникумам. Медицинские и «физкультурные» высшие учебные заведения, а также преобразованные в институты медицинские факультеты переходят в ведение народных комиссариатов здравоохранения союзных республик. В исключительном ведении народных комиссариатов просвещения союзных республик сохраняются только педагогические и художественные учебные заведения, а также университеты в составе факультетов, не реорганизуемых в настоящее время в специальные высшие учебные заведения. Государственные учреждения и предприятия, кооперативные и общественные организации, нуждающиеся в специалистах, выпускаемых учебными заведениями, находящимися в ведении других учрежде-

[32]) Подробные наставления к реорганизации школ второй ступени см. в «Бюллетене Коммисариата по просвещению РСФСР», 1930 г., №№ 23—25, 28, 29, стт. 596, 599, 613, 638, 730, 753. — Между прочим, одно из распоряжений Наркомпроса (ст. 638), запрещая при «реорганизации школ второй ступени исключать из учебных заведений детей нетрудовых элементов, учившихся раньше в школах второй ступени с уклоном и без уклонов», устанавливает, что дети этих элементов, окончившие семилетки, «могут приниматься на первый курс техникумов только при наличии... свободных вакансий». Ст. 753-я предлагает произвести выпуск учащихся 10-го года обучения в конце января и допускать в отдельных случаях перевод учащихся 10-х групп на третий курс техникума.

[33]) «Собр. зак. и расп. правит. СССР» 1930 г., № 38, ст. 411.

ний, предприятий и организаций, заключают с последними соглашения о контингентах, порядке и условиях подготовки необходимых им специалистов. Учреждения, предприятия и организации, в ведении которых находятся учебные заведения, не в праве отказываться от заключения таких соглашений, если подготовка необходимых для других организаций специалистов является возможной по общему характеру данного учебного заведения.

Советам комиссаров союзных республик поручается совместно с заинтересованными ведомствами и организациями обеспечить действительное участие комиссариатов и соответствующих отраслевых объединений, ведомств и организаций в подготовке для них кадров специалистов на остающихся еще в составе университета факультетах. В частности обеспечивается участие: а) комиссариатов юстиции и внутренних дел в подготовке специалистов на факультетах советского права и советского строительства; б) высших советов народного хозяйства, комиссариатов торговли, финансов, государственных плановых комиссий, потребительской кооперации — в подготовке специалистов на химических, экономических и физико-математических факультетах; в) комиссариатов здравоохранения — в подготовке специалистов на медицинских факультетах и т. д. Это участие должно выражаться в совместной с комиссариатами просвещения союзных республик разработке необходимых программ и планов учебной и научно-исследовательской работы, в совместном разрешении вопросов производственной практики, приема студентов, распределения и использования выпускаемых из учебных заведений специалистов. За комиссариатами просвещения союзных республик сохраняется впрочем «программно-методическое руководство» работой всех без исключения учебных заведений.

Мы видим таким образом, что то, что в 1920 году не удалось — в силу вето ЦК Коммунистической партии — сделать Украинскому Наркомпросу, проводится сейчас во всесоюзном масштабе: профессионализация высших учебных заведений означает сейчас не только разделение их на узко-специальные институты, но и распределение их между различными ведомствами. Радикально-марксистское понимание школы, как «фабрики квалифицированной рабочей силы», являющейся составной частью соответствующих отраслей производственного процесса, осуществляется ныне в полной мере. Сейчас отсутствуют еще точные данные о том, как фактически проводилась эта реформа и как вызванный ею хаос отразился на расчетах породившей ее пятилетки. Мы знаем только, что при выделении отдельных факультетов отделений высших учебных заведений, техникумов и рабфаков и при передаче их соответствующим ведомствам одновременно передавались в соответствующей части

кредиты, помещения, библиотеки, лаборатории, инвентарь и общежития[34]).

«Приложение» к указанному июльскому постановлению правительства СССР, которое будет издано особо управлением делами СНК СССР и СТО (Совета труда и обороны) даст, по всей вероятности, полную картину той революции, которая произошла в структуре высшего образования в промежутке времени от ноябрьского партийного пленума до начала текущего учебного года. Общее число ВУЗ'ов к началу этого учебного года достигает почти 400, далеко оставив за собой рекордные цифры героической эпохи военного коммунизма. Вот как, к примеру, создаются новые «отраслевые» ВУЗ'ы. На базе харьковского технологического института выросли семь высших учебных заведений: 1) институт машиностроения по специальностям теплотехнической, механической, технологии металлов (в ведении всесоюзного машинообъединения); 2) специальный институт сельско-хозяйственного машиностроения (в ведении объединения «Союзсельмаш»); 3) химический институт (в ведении Всехимпрома); 4) строительный институт по специальностям фабрично-заводского строительства, санитарной техники и архитектуры (в ведении Союзстроя); 5) электротехнический институт (передан Всесоюзному электротехническому объединению); 6) автотракторный институт (передан ВАТО); 7) институт по самолето- и авто-моторостроению (в ведении Авиаобъединения)[35]). Интересна перетасовка высших технических школ Петербурга. Из них организуются отраслевые институты: 1) химический — на базе химических факультетов технологического института, политехникума, государственного

---

[34]) Раздел имущества высших учебных заведений — библиотек, лабораторий, учебного оборудования — происходил крайне беспорядочно; громадные ценности растаскивались без всякой системы новыми ВУЗ'ами, реорганизованными на «отраслевой базе». Отношение к народному достоянию, собиравшемуся в течение десятков лет, было столь безобразно, что Совнарком РСФСР вынужден был принять 8 августа 1930 г. особое постановление, распубликованное в № 220 «Известий» от 11 августа 1930 г.: «поручить НК РКИ произвести срочное обследование имевших место фактов недопустимого отношения к учебному оборудованию при разделе лабораторий между отдельными вузами и привлечь виновных к ответственности» (см. «Собр. Узакон. РСФСР», 1930 г., № 36, ст. 465).

[35]) На базе киевского политехнического института образовано также семь высших школ: 1) машиностроительный институт, 2) химический институт, 3) кожевенный институт, с присоединением к нему факультета технологии кожи одесского химического института (передан Кожобъединению); 4) энергетический институт; 5) строительный институт, в который вливается архитектурный факультет киевского института; 6) сахарный институт (Союзсахар); 7) институт пищевой промышленности (Наркомторг). На базе екатеринославского горного института образованы три школы: 1) металлургический институт («Сталь», но факультет цветных металлов передается под особое наблюдение Цветметзолоту); 2) горный институт по углю и руде («Союзуголь», но «Стали» переданы под специальное наблюдение специальности по руде); 3) химический институт со специальностями угле-химической и минеральной технологии. (Срв. «Научный Работник», 1930 г., № 5—6, стр. 112).

университета, химико-фармацевтической специальности химико-фармацевтического факультета медицинского института, соответствующих специальностей электрохимического отделения электротехнического института; 2) горный с факультетами горным (по неметаллическим ископаемым) и геолого-разведочным из соответствующих факультетов горного института; 3) текстильный — из текстильного факультета технологического института; 4) лесотехническая академия — прежний лесной институт; 5) строительный институт — на базе строительного института, инженерно-строительного факультета политехникума и соответствующих специальностей института гражданских инженеров; 6) машиностроительный институт — путем объединения механических факультетов политехникума и технологического института; 7) институт котло-турбинстроения — путем объединения механических факультетов тех же институтов; 8) металлургический институт — металлургический факультет политехникума, специальности по электро-металлургии электротехнического института и цветной металлургии технологического института; 9) гидро-технический институт — на базе политехникума и соответствующих специальностей факультета водного хозяйства; 10) электротехнический институт — на базе электро-механического факультета политехникума; 11) кораблестроительный институт — из факультета политехникума, с выводом на один из заводов «Судообъединения»; 12) факультет индустриализации политехникума (б. экономический факультет) реорганизуется по согласованию с наркоземом; 14) авиостроительный факультет политехникума сливается с высшим аэро-механическим училищем в Москве; 15) на базе физико-механического факультета политехникума организуется инженерная академия[36]). Петровско-Разумовскую Академию в Москве «растащили» девять отдельных ведомств, как об этом в свое время сообщала газета «За Коммунистическое Просвещение»...

Как и следовало ожидать, новый курс возвращает рабфакам всё то значение, которое им придавалось в эпоху военного коммунизма. На них главным образом возлагается сейчас ударная задача «орабочения» высшей школы. Если в 1927—1929 г. общее число студентов рабфаков едва достигало 50.000 человек, то, согласно последнему декрету Совнаркома СССР о рабфаках[37]), на 1930—31 г. число учащихся в них определено в 265.000 человек. Рабфаки разделяются на дневные с трехлетним курсом обучения и вечерние с курсом обучения в 4 года. Примерное соотношение количества учащихся на дневных и вечерних рабфаках устанавливается как 1 : 3. В ближайшие годы рабфаки должны давать не менее 75% соответствующего приема в высшие учебные заведения. На рабфаки при инду-

[36]) «Научный Работник», 1930 г., № 7, стр. 94.

[37]) Собр. Зак. СССР», 1930 г., № 47, ст. 496, «Бюллетень Наркомпроса РСФСР», 1930 г., № 26, ст. 659.

стриальных высших учебных заведениях принимается не менее 90% рабочих, при сельско-хозяйственных — не менее 75%, при прочих — не менее 70% рабочих, колхозников и крестьян-бедняков.

Мы не можем останавливаться здесь подробно на детально разработанной системе «рабочего и колхозно-совхозного образования», а также на других частностях принятой на апрельском партсовещании программы нового курса образовательной политики. Отметим еще только, что детское коммунистическое движение приобретает в новой системе снова чрезвычайное значение. Отныне содержание вожатых отрядов и школьных «форпостов» должно относиться на государственный бюджет. Пионерские клубы, центральные дома, технические и сельско-хозяйственные станции, детские театры и кино обращаются в «центры коммунистического воспитания детких масс»; содержание их также относится на государственный или местный бюджет[38]). Через школу пионер-отряд должен вовлекать в политическую жизнь всех детей и руководить их политической активностью и самодеятельностью. Школа делается «ответственной перед советским государством за правильное коммунистическое воспитание всех детей».

Наконец, новый курс предъявляет целый ряд требований к школьному учителю. В настоящий момент, когда провозглашена «максимальная четкая классовая линия в работе по народному образованию» и со всей резкостью поставлен вопрос о более ускоренной замене части старых учительских кадров новыми, учитель должен быть: «а) воинствующим материалистом-диалектиком, вооруженным марксистско-ленинской теорией, б) активным борцом со всякими проявлениями враждебной коммунизму и чуждой ему идеологией в «культурной работе», в) организатором и воспитателем поколения, способного окончательно уничтожить разрыв между городом и деревней, между умственным и физическим трудом»[39]).

Мы охарактеризовали в ее главных чертах систему народ-

---

[38]) В «Материалах ко 2-му партсовещанию по народному образованию» («Проект тезисов о системе народного образования») на стр. 9-й находим указание, что детские коммунистические организации — «один из мощных рычагов в системе коммунистического воспитания». «Влияние детской коммунистической организации сказывается не только на тех детях, которые охвачены этой организацией..., но направление работы школы в сторону коммунистического воспитания в значительной мере совершалось благодаря работе пионер-отрядов и форпостов в школе. Закаливаясь на политической пионерской работе, они вносят новую, живую струю в школьную жизнь, борятся со школьной рутиной, с антисемитизмом, с различными видами шовинизма, с религиозностью и аполитичностью детей и учащих».

[39]) По отдельным вопросам системы народного образования см. газету «За Коммунистическое Просвещение», 1930 г., №№ 42, 45, 47, 49—54, 57, 58; журналы — «На путях к новой школе», 1930 г., № 6; «Нар. Просвещение», 1930 г., №№ 5, 6.

ного образования, которая провозглашена обязательной для всего «Союза советских социалистических республик». Она признана партийными органами вполне отвечающей центральной задаче современного периода в области народного образования, официально формулированной в следующих вразумительных словах: «увязать все звенья культурной работы в единый план культурного похода, который будет вестись под руководством коммунистической партии и должен быть увязан с хозяйственными, историческими и национальными особенностями каждой республики и области, с перспективным планом хозяйственного строительства, с общими задачами реконструктивного периода и с задачами международной борьбы пролетариата»[40].

IV. Красный милитаризм

«Социализм в одной стране», осуществляемый под лозунгом пятилетки, менее всего является отказом от «международных задач пролетариата». Напротив, ставка на мировую Революцию является единственным разумным объяснением того безумного пожертвования реальными хозяйственными нуждами населения Молоху индустриализации, который составляет самое существо пятилетнего плана. Создание тяжелой промышленности на костях вымирающего с голоду населения, — задача эта получает хоть некоторое объяснение только при предположении, что индустриализация есть средство использования России, как плацдарма для осуществления коммунистической партией ее мировых задач. Действительно, НЭП, понимавшийся самим Лениным лишь как «передышка» между русской Революцией и «запоздавшей» Революцией европейской, тем более утрачивает свой смысл, чем более слабеет перспектива внутриевропейской Революции. Чем более, с другой стороны, растет перспектива новой европейской войны, тем более коммунистическая партия должна быть готова к тому, чтобы, вызвав эту войну или вмешавшись в нее, раздуть её по русскому примеру в социальную Революцию. Если Ленин верил еще в европейскую Революцию как восстание самого рабочего класса, то Сталин полагает уже всю свою надежду на войну. Красная армия своими штыками должна достичь того, чего не смог добиться собственными своими усилиями пролетариат капиталистических стран. Война — сейчас единственный путь осуществления мировой Революции. Поэтому пятилетка и означает в первую очередь создание тяжелой промышленности, как необходимой в настоящее время основы военной мощи государства и успешного ведения войны. Красный милитаризм является существенным содержанием Сталинского коммунизма. Догнать и перегнать Европу в вооружениях, — к этому в зна-

[40]) «Материалы ко 2-му партсовещанию по народному образованию». О системе народного образования, стр. 2.

чительной степени сводится непосредственная цель осуществляемого под лозунгом пятилетки коммунизма. Если первая попытка Ленинского коммунизма была объявлена в период НЭП'а «военным коммунизмом» в том смысле, что коммунизм этот был не настоящим, а мнимым, результатом империалистической и гражданской войны, то рецидив коммунизма, осуществляемый Сталиным, представляет собою уже военный коммунизм по самому своему замыслу.

В области школьной политики периода пятилетки милитаристический характер Сталинского коммунизма выступает особенно явственно. Начиная с 1928 г., сама советская пресса все более и более говорит о «военизации школы», чему как нельзя более соответствует и чисто военный жаргон («культпоход», «фронт учебы»), усвоенный советской педагогикой, и то вырождение классового отбора в институт «учебно-обязанных», о котором речь шла выше. Впрочем «военизация школы» означает нечто гораздо большее. Она означает беспримерное еще в истории образования использование школы в военных целях, превращение ее в орудие красного милитаризма. Уже в 1928 г. во всех высших учебных заведениях РСФСР и во многих техникумах были учреждены специальные кафедры военного дела, а с осени 1929 г. рядом циркуляров и постановлений военная подготовка вводится как обязательный и привилегированный (аналогично обязательному для всех студентов курсу «социальных наук») предмет для всех учащихся[41]). Осенью 1930 г., после состоявшегося летом 1930 г. «Первого всероссийского совещания по военной работе в школе»[42]), издается новый поток декретов и циркуляров, придающий военной подготовке учащихся характер строго разработанной системы[43]). Военная подготовка распространяется ныне не только на всех учащихся высших учебных заведений, рабфаков, сопартшкол, техникумов, фабзавучей, профшкол, но и на учащихся старших концентров девятилеток и школ II ступени, поскольку последние не преобразованы еще в профкурсы и техникумы, и даже на последние группы семилеток.

Общей задачей для всех учебных заведений «среднего звена», техникумов и рабфаков в области военного дела при-

---

[41]) Срв. «Еженедельник Наркомпроса» за 1929 г., в особенности №№ 33—34, 42, 45, 50 (стт. 857, 1078, 1153, 1238).

[42]) Отчет об этом совещании помещен ниже, в отделе «Съезды и конференции».

[43]) См. «О высшей вневойсковой подготовке студентов ВУЗ'ов»; «О задачах массовой и повышенной школы в укреплении обороноспособности страны»; «О военной подготовке учащихся в учебных заведениях среднего звена, техникумах и рабфаках»; «О военной подготовке учащихся техникумов»; «О размещении часов на военное обучение в пределах учебного плана»; «О типовом распределении времени на военную подготовку в учебных заведениях»; «О курсе военного дела в учебных планах ВУЗ'ов»; «Об увязке гражданских дисциплин с военным делом при подготовке командного состава из среды учащихся». («Бюллетень Наркомпроса РСФСР», 1930 г., №№ 25 и 30, стт. 640, 717—723).

знается подготовка одиночного бойца пехоты с дополнительными сведениями по специальности для медицинских, ветеринарных, педагогических техникумов и совпартшкол в объеме знаний младшего специалиста (медицинский и ветеринарный техникумы), организатора военной пропаганды в школе и среди населения (педагогический техникум) и политического руководителя для армии и организатора военной пропаганды среди населения (совпартшколы). Объем специального курса военной подготовки для учебных заведений с трехгодичным курсом обучения устанавливается в 180 часов, с разбивкой по 60 час. на каждый курс-группу. Общий переход всех техникумов на 180-часовую программу намечается с 1931—32 уч. года. В школах ФЗУ, профессиональных школах и в старшем концентре школ второй ступени и рабфака военнная подготовка вводится сразу на всех курсах-группах по 180-часовой программе, при чем на первых курсах она начинается нормально, на вторых — с расчетом пройти ее в два года, и на третьих — по особой 60-часовой программе. Учебные заведения с двух-годичным курсом обучения, включая сюда и техникумы, проходят военное дело по 120-часовой программе, выделяя отдельные 20 часов на противовоздушную оборону тыла. В целях поднятия уровня военно-политических знаний, сообщаемых учащимся школ-семилеток, а также, чтобы облегчить усвоение курса военной подготовки при продолжении ими образования в школах повышенного типа, на последних группах в школах (ФЗС, ШКМ, ШКС) с 1930—31 уч. года вводится специальный курс военных занятий, расчитанный на 60 часов, который должен проводиться Осоавиахимом.

Общее руководство военной подготовкой сосредоточивается в штабах военных округов и находится в руках особых начальников военной подготовки учащихся. На местах руководство осуществляется через командиров строевых частей, военных комиссариатов, начальников военных школ, территориальных военных управлений и старших инструкторов военной подготовки; последние по распоряжениям начальников военной подготовки учащихся соответствующего военного округа «переподчиняются» определенным войсковым начальникам для объединения «живого руководства военной подготовкой в учебных заведениях определенного района». Вся ответственность за организацию военной подготовки в учебном заведении, а также и ближайшее руководство ею возлагается на заведующего (директора) учебным заведением, а непосредственное проведение — на «руководителя военной подготовкой учебного заведения»; последний вводится в штат учебного заведения; на него же возлагается и заведывание «военным кабинетом»[44]).

[44]) Военный кабинет должно иметь каждое учебное заведение среднего звена (кроме школ-семилеток). (Табель для кабинета в школах второй ступени содержит 68 названий предметов — по стрелковому делу, по военной топографии, военно-технической подготовке, санитарному просвеще-

Подбор и назначение руководителей военной подготовкой, а также преподавателей из числа кандидатов штаба округа производится заведующими (директорами) учебными заведениями; утверждаются эти «специалисты» начальником военной подготовки.

С 1930—31 уч. года установлен следующий порядок материального обеспечения военной подготовки в учебных заведениях среднего звена и школах-семилетках: на приобретение учебных пособий, малокалиберных патронов, содержание военного кабинета норма расходов определяется ставкой в один рубль на учащегося, проходящего военную подготовку; на организацию выходов в поле, лагерных сборов учащихся, а также обеспечение нормального хода положенных упражнений в стрельбе усматривается ежегодная норма расходов в 50 коп. на учащегося, охватываемого военной подготовкой. Содержание «руководителя военной подготовки» относится за счет учебного заведения и оплачивается по ставке штатного преподавателя специальных предметов данного учебного заведения[45]). В школах-семилетках (ФЗС, ШКМ, ШКС) для проведения курса военных знаний приглашаются по соглашению с Осовиахимом военные преподаватели, которые одновременно и являются руководителями военной подготовки; оплата их производится на общих основаниях с преподавателями данной школы. В школах-семилетках организуются «военные уголки», на содержание которых, вместе с расходами, связанными с проведением курса военных знаний, предусматривается ежегодная норма в 400 руб.

Военная подготовка вводилась в школы весьма ускоренным темпом; новые типовые учебные планы техникумов, рабфаков и повышенной школы уже печатались, когда были установлены новые программы военного обучения. Для включения в программу указанных учебных заведений военной подготовки в принятом объеме пришлось коренным образом ломать только-что успевшие выйти из печати типовые планы. По распоряжению Наркомпроса, заведующие школами обязаны «втиснуть» военные предметы в учебный план, «не допуская вынесения их сверх учебной сетки». Заведующим школами- семилетками рекомендуется, например, дополнительные против первоначального плана 60 учебных часов на военную подготовку вносить «за счет сокращения» на 30 часов занятий по предме-

---

нию; снабжен этот кабинет также схемами, плакатами, таблицами и портретами «вождей»). Норма расхода на оборудование устанавливается в 450 руб. для вновь организуемого военного кабинета и 300 руб. для уже существующего.

[45]) На заведующих ОНО ложится ответственность в отношении обеспечения штатных руководителей военной подготовкой заработком не менее чем в 120 руб. в месяц, для чего им предоставляется право объединять под руководством одного руководителя 2—3 школы, имеющих небольшой состав учащихся и не могущих обеспечить указанную ставку в отдельности.

там физической культуры и на 30 часов — упражнений по музыке; директора рабфаков дополнительные 52 часа по военным предметам «устраивают», сокращая занятия по физической культуре и за счет часов, отводимых на графику; техникумы проводят дополнительные 20 часов занятий по военной подготовке за счет все той же физической культуры и производственной практики[46]).

В высших учебных заведениях «высшая вневойсковая подготовка» (ВВП) имеет своей целью «подготовку среднего командного состава запаса красной армии» и состоит из теоретического курса военного дела, который проходится в соответствующей высшей школе, также как из учебных сборов, производящихся в частях красной армии. Порядок прохождения ВВП определяется разделом X-м нового закона об обязательной военной службе[47]). Закон этот требует, чтобы теоретический курс, в зависимости от рода войск, по которому ВВП проходится, продолжался 439 или 580 часов, а учебные сборы — 3 или 4 месяца. В отдельных высших школах и техникумах, по соглашению наркомвоенмора с ВСНХ, для всех учащихся или для учащихся тех или иных факультетов, отделений или специализаций может вводиться военно-производственная подготовка, которая должна состоять из теоретического курса в 330 учебных часов и из полуторамесячного учебного сбора красной армии. К прохождению теоретического курса военного дела учащиеся высших учебных заведений и техникумов привлекаются независимо от возраста, пола и годности их к прохождению военной службы; к учебным сборам — только те учащиеся, которые являются годными к строевой, нестроевой или военно-производственной службе[48]). Обучающиеся в высших школах и техникумах военнослужащие и запасные среднего, старшего и высшего начальствующего состава не проходят ВВП, а привлекаются в качестве инструкторов для обучения военному делу учащихся данного учебного заведения.

Чтобы читатель мог получить представление о том громадном значении, которое советская власть придает военной подготовке учащихся, ниже помещается таблица «типового распределения времени на военную подготовку» в учебных заведениях, предложенная к исполнению циркуляром от 20 сентября 1930 г. всем местным властям, в ведении которых находятся учебные заведения[49]).

---

[46]) «Бюллетень Наркомпроса РСФСР», 1930 г., № 28, стр. 26.

[47]) Закон распубликован в «Собр. Зак. СССР», 1930 г., № 40.

[48]) Освидетельствование здоровья учащихся производится специальной комиссией, под председательством представителя местного военного управления, с участием одного представителя от учащихся и двух гражданских врачей. Женщины обязаны проходить уклон военно-административной, медицинской и тыловой службы.

[49]) См. «Бюллетень Наркомпроса РСФСР», 1930 г., № 28, стр. 27.

Типы учебных заведений	Общая сумма часов
1. Школы-семилетки (ФЗС, ЗКС, ШКМ и равные им по курсу) .	60
2. Рабочие факультеты (примерно по 60 час. на курс) . . .	180
3. Техникумы, новые техникумы, образующиеся из девятилеток (примерно по 70 час. на курс)	140[1])
4. ВУЗ'ы и ВТУЗ'ы, в которых не вводится ВВП (примерно по 60 час. на курс; лагерные сборы не проходятся)	180
5. ВУЗ'ы и ВТУЗ'ы, в которых вводится ВПП, с уклонами:	
А. Артиллерийским	1.376[2])
Б. Военно-производственным:	
а) артиллерийская, бронетанковая и электротехническая специальности	918
б) военно-химическая специальность	918
В. Пехотным и другим	1.040

1) Только на 1930—31 уч. год; в последующие годы — 180 часов.

2) Учебный сбор (29 дней) — 128 ч., первый теорет. курс — 182 ч., первый лагерн. сбор (2 мес.) — 384 ч., второй теор. курс — 168 ч., второй лагер. сбор — 384 ч., третий теор. курс — 130 ч.

ВВП требует весьма значительных расходов. Оплата всего привлеченного к обучению «начсостава» производится по таким нормам: старший «начсостав» (положено по 1 на 300 обучающихся) получает 1 руб. 25 коп. за час, средний (по 1 на 50 студентов) 75 коп., младший (по 4 на 50 учащихся) — 50 коп. за час. В период лагерных сборов студенты обеспечиваются довольствием и помещением по смете военно-морского ведомства, если сбор требует вывоза учащихся в другой город или лагерные расположения войсковых частей; при проведении сборов в высшем учебном заведении каждому студенту выплачивается стипендия в размере 30 руб. за все время сбора. Каждый учебный пункт распоряжением военных округов обеспечивается обмундированием для студентов, учебными и боевыми винтовками из войсковых частей и боевыми патронами.

Лагерные сборы должны проводиться после приема студентов в высшие школы, перед началом учебного года, под непосредственным руководством военных инструкторов; точные сроки сборов устанавливаются командованием военных округов по соглашению с учебными заведениями. Лагерные сборы должны включаться в учебные планы высших учебных заведений целиком; никакое использование каникулярного времени студентов для них не допускается. На выходы в поле отводится не менее 25% всего учебного времени. Для ознакомления с ведением боя высшими подразделениями, а также для усвоения начал общевойскового боя студенческие роты и взводы предписывается «включать в состав частей красной армии данного гарнизона на их тактических выходах, что осуществляется распоряжением штаба военного округа»[50]).

50) «Самостоятельные выходы обучающихся в поле в составе свыше роты не допускаются». Повидимому, солдаты из красных студентов не пользуются полным доверием власти...

Постановления о ВВП подчеркивают особенную важность мероприятий по «воснизации» школы и требуют «максимального внимания директоров и военных руководителей, ответственных в полной мере за правильное проведение военной подготовки студентов». Рекомендуется принимать «все меры учебного, материального и административно-хозяйственного порядка по обеспечению выполнения учебного плана военной подготовки». Учебные программы предписывается проводить так, «чтобы в течение всего курса было обеспечено время для военных предметов (20-дневки, теоретический курс и лагерные сборы)». «Гражданские дисциплины, без нарушения их цельности, должны быть сдвинуты на 2-й, 3-й и 4-й годы обучения»[51]). Далее, специальным распоряжением учебного ведомства и военного начальства признано, что «необходима тесная увязка гражданских кафедр с военной и включение военных элементов в изучение всех общеобразовательных, политико-экономических и специальных дисциплин»[52]). Уже в программы на 1930—31 учебный год включение военных элементов во все гражданские дисциплины должно быть проведено всеми высшими учебными заведениями и школами «среднего звена». Это согласование «гражданских» предметов с военным делом, получающим отныне особо привилегированное положение, «проводится под общим руководством заведующего учебным заведением преподавателями указанных предметов совместно с военными руководителями».

Громадную роль в деле милитаризации школы в советской России играет «добровольное» общество Осоавиахим. По некоторым данным, это общество на 14-м году октябрьской Революции успело вовлечь в свою широко разветвленную систему различных кружков военных знаний около 10 миллионов членов. Совсем недавно, приветствуя «декаду обороны», главный орган учительского союза сообщал своим читателям: «Теперь уже мало таких школ, где ячейка ОАХ не была бы организована или где бы не было приступлено к ее организации. Мы имеем ряд школ ФЗУ, где учащиеся на 90% вовлечены в ряды Осоавиахима и «Юных друзей обороны». Школьники и пионеры устраивают конкурсы моделей, строят планеры, с азартом читают литературу по авиации и военной химии. Школьники учатся стрелять, разводят почтовых голубей, создают кружки «юных связистов», «юных радистов» и т. д.... Районные советы Осоавиахима начинают обрастать десятками ударных бригад из учащихся и учителей, проводящих под руководством инструкторов воснизацию школ»[53]).

---

[51]) «Бюллетень Наркомпроса РСФСР», 1930, № 28, стр. 28.

[52]) То-же, № 28, стр. 723.

[53]) «За Комм. Просв.» от 12 ноября 1930 г., № 154 (524).

V. Судьба коммунистического идеала образования

Всё вышеизложенное дает нам право назвать новый этап советской школьной политики милитаристическим. Советская школа затмевает в этом отношении не только робкие опыты эпохи Николая I, но и опыты всех других известных в истории режимов диктатуры. Замена «любителя муз» Луначарского военным Бубновым, которого даже самые рьяные «друзья СССР» вряд ли смогут уже причислить к представителям «новейших течений в педагогике», является символической для нового периода советской педагогики. Действительно, просматривая официальную педагогическую прессу последнего времени, поражаешься, в какой мере чисто педагогические вопросы вытеснены в ней более злободневными вопросами пятилетки, колхозного строительства, «орабочения вузов» и военной подготовки. В эпоху господства «комплекса» начало классовой борьбы рядилось еще в перья радикальной педагогики, и советская власть кричала всему свету о новом педагогическом слове, открытом коммунистической педагогикой. Сейчас классовая борьба, успевшая дойти до своего «крайнего обострения», пожрала без остатка всё свое радикально-педагогическое оперение и выступает уже без всякого прикрытия в своем подлинном облике гражданской и мировой войны.

На примере проектов новых школьных программ, долженствующих заменить собою последние программы 1927-28 года, торжественно обещанная «стабильность» которых не продержалась и двух лет, это видно с особенной ясностью. Читатель помнит, что, отказываясь от пресловутого «комплекса», «стабилизованные» программы 1927 г. означали «приближение учебного материала к детской психологии» и вместе с тем уступку всеобщему требованию, чтобы начальная школа в первую очередь обеспечила детям усвоение ими элементарных навыков чтения, письма и счета[54]). Проект новых программ, опубликованный в 1929 г.[55]), не пытается уже более воскресить бесславно погибшего «комплекса». Проект этот не притязает вообще на какие бы то ни было новшества педагогического характера, но ограничивается востановлением в еще более обостренном и неприкрытом виде того политического элемента комплексных программ 1923 г., который был по возможности изъят из программ 1927-28 г., при чем задача эта достигается на этот раз путем чисто механической замены общеобразовательного материала политическим. Определяя «общее направление» изменений, внесенных в программы 1927-28 г. их проектом, сами авторы последнего сводят их к следующим пунктам: «1) сокращается количество отвлеченных понятий, которые

[54]) См. статью Н. Новожилова: «От „комплекса" назад к „предмету" в кн. 32 «Русск. Шк. за руб.».

[55]) Срв. «Народное Просвещение», 1929, № 7, стр. 38 сл.

должны усвоить дети, и увеличивается материал, организующий детей для участия в борьбе рабочего класса и социалистическом строительстве; 2) сокращается второстепенный общеобразовательный материал, увеличивается материал, при помощи которого можно познакомить детей с явлениями текущей общественно-политической жизни и подвести их к пониманию текущих задач советской власти; 3) увеличивается материал, при помощи которого на ярких фактах, образах и картинах можно познакомить детей с задачами, борьбой и работой трудящихся в СССР, с индустриализацией страны в целом и сельского хозяйства в частности, с коллективизацией и производственным кооперированием сельского хозяйства, с классовой борьбой пролетариата и культурной революцией, развивающейся в СССР; 4) увеличивается материал, при помощи которого представляется больше возможностей воспитывать нового человека-коллективиста, интернационалиста, антирелигиозника, материалиста и т. п., усиливаются элементы классового коммунистического воспитания; 5) усиливается материал в деревенском варианте по сельско-хозяйственному труду, в городском — по индустриальному труду. в обоих вариантах элементы политехнического воспитания и общественно-трудовой подготовки детей».

Откладывая подробное рассмотрение новых программ до того времени, когда они будут полностью опубликованы в своем окончательном виде, мы приведем здесь лишь несколько примеров перечисленных выше изменений. Так в программу первого года обучения вводятся «рассказы о вреде религии, суеверий и знахарства», так же как и «разучивание легких стихов об отдельных эпизодах из жизни Вл. И. Ленина» (sic!). Все дети должны принимать участие в антирождественской кампании, при чем учителя должны «добиваться стопроцентного посещения детьми школы в эти дни». Учителя должны убеждать детей, чтобы те требовали от своих родителей «и в великий пост обычной пищи». Точно также программы предусматривают «участие детей в антипасхальной кампании» («разъяснение пасхальных обычаев и вреда их для здоровья детей»). В конце года должно быть проведено «кооперирование детей для весенних работ». В программу третьего года обучения (возраст 10 лет) вводится проработка темы «о классовом составе деревни и о классовой борьбе, которая в деревне ведется». 4-я тема этого года озаглавлена «сов. власть в деревне», и включает в себя разработку следующих вопросов: «Кто имеет право избирать в советы? Кто лишается избирательных прав? Отчетность выборных органов перед съездами советов. Классовый состав и формы классовой борьбы в деревне. Кого объединяет и чьи интересы защищает Комм. Партия? Кто такие коммунисты и комсомольцы?» Темами 4-го года являются: «1) От чего зависит урожай и как его поднять? 2) Борьба трудящихся в цар-

ской России и октябрьская Революция. 3) СССР и строительство социализма. Красная Армия, как орудие трудящихся. 4) Человек и земля. 5) Весенние работы в поле и участие школы в борьбе за урожай». В городских школах 1-я тема заменяется темой: «Участие рабочего класса в борьбе за урожай».

Уже этих примеров достаточно, чтобы убедиться в том, что новые программы отличаются не только от программ 1927-28 г., но и от знаменитых «комплексных» программ тем, что политика в виде воинствующего коммунизма вытесняет в них совершенно «общеобразовательный материал», и при том на этот раз не прикрытая уже никакими педагогическими идеями. «Стабилизация» программ 1927-28 г. оказалась опять-таки ничем иным, как тем отступлением, которое Ленин рекомендовал для разгона ради «еще более сильного прыжка вперед». Если 6 лет тому назад в комплексных программах начало классовой борьбы, составлявшее их «марксистскую изюминку», прикрывалось еще идеями «труда» и «комплекса», сближавшими их, хотя бы чисто внешне, с радикальными теориями «нового воспитания» на Западе, то теперь никакая маска не прикрывает уже его кровожадного оскала. Школа становится буквально и неприкровенно орудием «обостренной классовой борьбы». И чем более борьба эта принимает характер военного похода, тем более блекнет маска педагогического радикализма и тем более выступает наружу милитаристически-реакционное существо коммунистической педагогики.

Тем самым замыкается круг превращений, пройденных коммунистическим идеалом образования в десятилетний срок его существования. В высшей степени поучительно это развитие коммунистической педагогики, лучшей формулой для которого могут служить слова Шигалева из «Бесов» Достоевского: «исходя из безграничной свободы, я прихожу к безграничному деспотизму». Развитие это было заложено уже в чистой отрицательности того понятия свободы, которое характеризовало самый первый анархо-коммунистический период советской педагогики[56]). Коммунистический идеал образования начал с того, что, выставляя идеал неограниченной свободы, он хотел совершенно растворить школу в жизни. Но, понимая жизнь как коммунистическое общество будущего, он с самого начала уже жертвовал активностью ребенка, его конкретной реальностью, в пользу отвлеченной утопии будущей гармонии. Радикальные педагоги Запада не видели этого потому, что в первый свой период коммунистическая педагогика держалась еще за принцип личности ребенка, хотя и понятый, правда, чисто отрицательно. Обольщенные лозунгом неограниченной свободы личности, они не видели того, что содержание этого лозунга исчерпывается чистым отрицанием, что пафос его

[56]) См. статью С. И. Гессена и Н. Ф. Новожилова в кн. 28 «Русской Школы за руб.», гл. I.

есть пафос одной только ненависти и цель его — одно только разрушение. Во втором периоде развития советской педагогики начало отрицания выступает уже более явственно: личность ребенка отвергается как буржуазная выдумка, явно отрицается также и внутренняя самозаконность школы, и школа объявляется простой «ирреальной надстройкой над производственными отношениями». И личность ребенка и автономия образования приносятся в жертву абсолютизму государства, превращаемого в плацдарм классовой борьбы. В годы НЭП'а живые силы школы, поддержанные крестьянством, хозяйственниками и другими творческими факторами русского общества, оказываются достаточно мощными для того, чтобы успешно сопротивляться превращению школы в простое орудие классовой борьбы. Кратковременный период «новой культурной политики» не успевает однако доставить им победы. Они вынуждены отступить перед новым натиском воинствующего коммунизма, разжигающего классовую борьбу в новую гражданскую войну и ставящего свою последнюю ставку на мировую войну. Но и коммунистический идеал образования гибнет при этом как образовательный идеал. Он разъедается своей собственной отрицательностью. Никакие педагогические идеи не прикрывают уже более Молоха красного милитаризма, в жарком дыхании которого исчезают последние остатки того, что можно было бы еще назвать образовательным идеалом.

С. И. Гессен и Н. Ф. Новожилов.

Психология детей в различные периоды их развития[1])

Головной мозг новорожденного и головной мозг взрослого человека весьма различны. Это различие касается не только объема и веса, что вполне естественно; оно идет несравненно глубже: в то время, как мозг взрослого человека представляет плотную компактную массу, резко разделенную на определенные участки и покрытую по периферии бороздами и извилинами, мозг новорожденного — полужидкая масса, заключенная в мешке мозговых оболочек. Но мы знаем, что головной мозг — орган духовной жизни; мы знаем также, чем большего развития достигает орган, тем его функции становятся совершеннее и сложнее. Так как головной мозг главнейшие этапы своего развития проходит в эпоху детства, то каждый из отдельных периодов последнего представляет в душевной жизни свои отличительные черты, свои характерные особенности.

Но прежде чем говорить об этих особенностях я, для большей ясности дальнейшего изложения, должен сделать небольшую экскурсию в область анатомии.

При рождении человек обладает только $^1/_3$ веса и объема своего будущего мозга; вторую $^1/_3$ он приобретает в течение первого года жизни, остальную же $^1/_3$ лишь к 21 году. Соответственно такому неравномерному росту мозга происходит и увеличение головы: от рождения и до 7 лет объем головы увеличивается очень быстро; с 7 и до 14 лет голова почти не растет, с 14 же лет снова начинается усиленный рост ее, длящийся вплоть до окончательного сформирования организма. Таким образом, усиленный рост мозга падает на определенные периоды жизни, а так как наблюдение биологов установило, что усиленный рост любого органа всегда связан с повышением его функций, то следует думать, что в указанные выше периоды мозговая деятельность должна отличаться особенной интенсивностью. Анатомия далее учит нас, что головной мозг состоит главным образом из нервных клеток (серое вещество) и нервных волокон (белое вещество). Число нервных клеток в мозгу взрослого человека громадно; оно колеблется между 8 и 10 миллиардами. Если сложить в одну нить все нервные волокна головного мозга, то получится длина, которую нужно измерять многими десятками тысяч километров. По этим бесчисленным нитям, пока человек жив, постоянно проходят нервные токи; движение их и представляет собою физиологическую основу мышления. В больших полушариях мозга, играющих наиболее важную роль в душевной жизни, серое вещество главной своей массой располагается по периферии, бе-

[1]) Доклад, прочитанный на русском педагогическом съезде в Болгарии 8—10 мая 1929 г.

лое же составляет толщу внутреннего отдела мозга. Нервные клетки на поверхности полушарий, в коре их, обладают различными функциями. Одни из них находятся в тесной связи с периферическими органами высших чувств — это корковые центры чувств (слуха, зрения и т. д.); другим принадлежит чисто двигательная функция — двигательные корковые центры. Помимо вышеназванных центров на коре больших полушарий остаются еще участки, свободные от чувствительных или двигательных функций. У животных с низким интеллектом эти участки крайне незначительны, но чем выше по умственному развитию стоит животное, тем они становятся обширнее и у человека, наконец, охватывают около ⅔ всей поверхности мозговой коры. Уже одно это обстоятельство дает основание думать о близкой связи их с умственной деятельностью. Такое предположение находит себе вескую поддержку в данных микроскопического исследования: оказалось, что интересующие нас территории коры особенно богаты нервными клетками и посредством многочисленных нервных волокон связаны со всеми участками мозга, даже и с самыми отдаленными. Профессор Flechsig, впервые обративший особенное внимание на эти участки коры, назвал их ассоциативными центрами и приписывает им наиболее видную роль в интеллектуальной жизни. Он различает три ассоциативных центра — задний, передний и средний. Самый большой из них, задний, занимает кору темянных и значительную часть затылочных долей; он находится в тесной связи с органами высших чувств и перерабатывает все впечатления, идущие через их посредство из внешнего мира, в представления, понятия, идеи. Весь окружающий нас мир мы узнаем через посредство этого центра, — это центр нашего знания. При развитии его увеличивается способность и умение наблюдать. Передний ассоциативный центр занимает лобные доли и находится в непосредственной связи с двигательными центрами и центром ощущений, идущих со стороны собственного тела. Соответственно этому передний центр обладает функцией двоякого рода. При поражении его страдает не наше знание, но умение пользоваться этим знанием целесообразно, страдает воля. Это прежде всего центр воли. Сверх того в прежнем центре путем переработки впечатлений, идущих со стороны тела, возникает сознание собственной личности, самосознание. С развитием этого центра следовательно связано развитие воли и сознание личности человека.

Третий средний ассоциативный центр — центр речи. Его задача посредством условных символических движений выражать процессы, совершающиеся в обоих вышеназванных центрах.

Все ассоциативные центры у человека развиваются неодновременно, а с известною последовательностью в определенные эпохи жизни. Эту последовательность необходимо иметь

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1930
Číslo výtisku: 34
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 423 - 442

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

в виду, если мы желаем создать себе ясное представление об особенностях психической жизни детей в различные периоды их развития. С психологической точки зрения таких периодов можно различать четыре: период раннего детства — от рождения до 6—7 лет, старшего детства — до 12—13 лет, переходный период или период возмужалости — до 15—16 лет и, наконец, юность — до 21 года. Здесь, впрочем, необходимо отметить, что границы, отделяющие один период от другого, являются в значительной степени подвижными. Наблюдения Binet показали, что умственное развитие только у 50% детей идет нормально, у 25% темп его ускорен, и у 25% замедлен.

Самый важный период в педагогическом отношении и самый интересный для психолога — это, конечно, период раннего детства, когда закладываются коренные основы психологической личности человека, когда намечается путь ее дальнейшего развития.

Наблюдение показывает, что новорожденный уже одарен способностью чувствовать; он ощущает температуру воздуха, голод, сытость, удовольствие и неудовольствие, а вскоре мы замечаем у него уже чувства высшего порядка — благодарности и привязанности к окружающим, особенно к матери. Женщина под влиянием материнской любви может подниматься на такую высоту самопожертвования и преданности, какой никогда не в состоянии достигнуть мужчина. И в такой нравственной атмосфере живет и развивается дитя. Оно получает здесь первые предметные уроки нравственности, которые оставляют в его душе глубокий след, не изглаживающийся на всю его дальнейшую жизнь. Отсюда понятно основное требование воспитания: мать должна сама кормить своего ребенка и возможно более времени быть вместе с ним. Позднее дитя привязывается к своей семье, к товарищам своих игр. Таким образом уже в первые годы жизни мы можем констатировать начало развития альтруистических и социальных чувств. Это раннее развитие чувства объясняет громадную роль его во всей последующей жизни: чувство представляет собою ту ось, около которой кристаллизуется весь духовный мир человека.

Лишь только дитя научается владеть своими органами высших чувств, как оно с жадностью набрасывается на изучение окружающего мира. Зрение, слух, осязание и т. д. доставляют ему ежедневно массу фактического материала, который перерабатывается в задних ассоциативных центрах. Этот центр таким образом уже с периода раннего детства должен работать и развиваться с особенной интенсивностью. Из всех органов чувств дитя особенно охотно пользуется зрением, уделяя остальным лишь второстепенную роль. Между тем наблюдение показывает, что для умственного развития

слуховые впечатления несравненно важнее зрительных. Если мы сравним лиц, которые в одни и те же годы детства утратили одни слух, а другие зрение, то мы легко можем убедиться, что глухие несравненно более отстали в умственном развитии, чем слепые. Вот почему желательно время от времени ставить дитя в такие условия, чтобы оно поневоле ограничивалось слуховыми впечатлениями; напр., можно оставлять его после пробуждения в темной комнате, но с открытыми дверями.

Кроме развития заднего центра в первые же годы развивается также средний центр — *центр речи*. Начиная сознательно говорить, дитя вместе с тем меняет предметное мышление, неясное и мало определенное, на более точное; оно начинает мыслить не образами, как ранее, а символами, словами, и одновременно с этим умственное развитие его идет быстрее. Теперь дитя получает фактический материал не только пользуясь своими органами чувств, но и слушая речь окружающих, усваивая их опыт и знания. Здесь необходимо отметить, однако, что хотя дети и начинают говорить уже на втором году жизни, центр речи долго еще остается не вполне окрепшим. Опыт показывает, что те дети, которые утрачивают слух, не достигнув десятилетнего возраста, довольно скоро теряют речь. Отсюда следует, что для своего закрепления речевой центр долго еще нуждается в слуховых раздражениях.

Заканчивая характеристику психической жизни в период раннего детства, я должен отметить, что в этом же периоде складываются основные черты характера человека, вырабатывается тип будущего борца за существование. Но вместе с тем, здесь же возникают и различные аналогии, неправильности в развитии, которые нередко отличаются значительной стойкостью, давая себя чувствовать иногда втечение всей жизни.

Выше я сказал, что дитя, научившись владеть своими органами чувств, жадно набрасывается на изучение внешнего мира. Но оно не довольствуется получаемыми впечатлениями, и присоединяет к ним большую долю *фантазии*. Оно воспринимает мир не таким, каким он существует в действительности, а таким, каким хочет его видеть. *В сознании дитяти субъективное и объективное так сливаются между собою, что оно совершенно не в состоянии их различать.* И только в конце первого детства дитя начинает яснее и яснее различать мир реальный от мира фантазии.

Когда таким образом дитя получает способность строго различать субъективное и объективное, тогда оно собственно говоря входит в период второго детства. Оставив в стороне субъективный мир, оно начинает пристальнее всматриваться в мир реальный. Тут нет уже той поверхностности, какая характеризует период первого детства; наступила пора вдумчивого наблюдения, пора учения. Приблизительно в эту эпоху и речь становится могучим орудием мысли. Если дитя к 3—4 году

начинает свободно говорить, то это значит, что у него достигла должного развития лишь физиологическая сторона речи, сторона же грамматическая, т. е. усвоение всех форм и оборотов речи, другими словами — умение во всех тонкостях и оттенках выразить свою мысль, эта сторона вырабатывается постепенно позднее; но во всяком случае к концу второго детства человек уже может пользоваться речью, как орудием дальнейшего развития. Все умственные силы дитяти при помощи речи нарастают быстрее; внимание его пристально приковано к внешнему миру, мышление дает возможность делать правильные выводы из получаемых впечатлений, крепнущая память способствует прочному их сохранению.

В возрасте второго или старшего детства начинается школьное образование детей. Характерной психологической особенностью этого возраста является прекрасная память. Способность запоминать замечается у детей с первых месяцев жизни; постепенно прогрессируя, она достигает своего кульминационного пункта приблизительно к 13 годам, после чего начинает мало-по-малу ослабевать. Вот почему на долю детства падает прежде всего задача изучения языков. Особенно легко дитяти научиться материнскому языку, так как оно по наследству получает подготовленный для него центр. С 4—5 лет можно начать изучение иностранных языков. Дитя слышит новые для него звуки, замечает те движения речевого аппарата, какие необходимы для их произношения, подражает им и своим слухом контролирует получаемые результаты. Таким образом в области корневой речевой зоны постепенно образуется новый центр. Но здесь мы имеем пока только начальную простейшую операцию. За ней следует несравненно более сложная и более важная для умственного развития — изучение языка в собственном смысле слова, т. е. ассоциирование знакомых уже слов с знакомыми предметами. В этом процессе объединяется деятельность различных участков коры, и слово является одним из важнейших звеньев в умственной работе, уточняя последнюю при помощи грамматических и синтаксических форм языка до мельчайших подробностей. Очевидно, что для завершения и закрепления всей этой работы требуется значительное количество времени, для каждого языка в отдельности не менее двух лет. Вот почему грубую ошибку допускают те родители и педагоги, которые принуждают детей изучать два языка или одновременно или вскоре один за другим. Успешно справляться с такой задачей могут лишь исключительно одаренные лица, громадное же большинство учащихся будет смешивать формы и обороты одного языка с другим, а такое смешение неминуемо отразится и на самом мышлении, которое получит характер неясности; идеи связываются со словесными образами попеременно то одного то другого языка и этим глубоко нарушается стройность

и правильность течения мысли. Такая привычка к неясному мышлению может оставаться очень долгое время и значительно тормозить умственное развитие. Усвоивши себе устную речь, дитя учится читать и писать. Здесь ему предстоит гораздо более трудная задача: центры чтения и письма биологически являются более молодыми, почему наследственное предрасположение к их выработке значительно слабее, а следовательно на образование и укрепление новых центров необходимо затратить значительно более труда и времени. Помимо этого и самый психический процесс при письменной речи представляется более сложным, чем при устной.

Наблюдая детей, которые списывают с книги, легко заметить, что они громко или про себя читают напечатанное и пишут не так, как напечатано, а как они говорят. Другими словами дети переводят напечатанное на устную речь и потом записывают последнюю — процесс несравненно более сложный, чем при устной речи, почему усвоение его и падает преимущественно на долю старшего детства.

Выше было сказано, что характерной чертой детского возраста является хорошая память. Необходимо однако добавить, что эта п а м я т ь низшего порядка, так называемая п р е д м е т н а я или, как я предпочитаю ее называть, ф о т о г р а ф и ч е с к а я; при ней каждое представление запоминается в отдельности как таковое, без всякой связи с предшествовавшими. Так как происходящая при этом психическая операция выполняется быстро и легко, то дети и люди мало развитые пользуются почти исключительно фотографической памятью. Но то, что легко приобретается, то легко и теряется. Фактический материал, полученный при помощи фотографической памяти, не отличается прочностью и уже через короткое время большая часть его бесследно пропадает. Принимая во внимание это обстоятельство, а также имея в виду развитие способности размышлять, желательно, чтобы дети постепенно приучались пользоваться более высокой формой памяти — памятью ассоциативной, т. е. той ее формой, когда каждое новое представление сейчас же ставится в связь с полученными ранее, когда определяются их взаимные соотношения, сходство, различие и т. д. Здесь психический процесс несравненно более сложен, требует большей затраты времени, но приучает детей мыслить и в то же время надежно закрепляет в памяти новые факты.

Но если хорошая память является преимуществом детского возраста, то этот возраст имеет и свои недостатки и прежде всего с л а б о с т ь в о л и. Дети уже имеют способность правильно выполнять несложную умственную работу, но объяснить, обобщить отдельные части изучаемого предмета они еще не в состоянии: активное внимание — внутреннее проявление воли — слишком быстро ослабевает и дети не успевают довести данный анализ до конца. Благодаря недостаточному

развитию воли они не могут слушать систематические курсы; все преподавание поэтому должно носить демонстративный характер; на этом же основании приходится избегать домашних работ. Слабость воли у детей сказывается также в неумении владеть своим настроением, сдерживать душевные волнения, слезы.

Несравненно сложнее психическая жизнь детей в переходном периоде — периоде полового развития или отрочества. Все педагоги вероятно единогласно подтвердят, что в возрасте от 12 до 15—16 лет учащиеся представляют материал особенно трудный, как в воспитательном, так и в образовательном отношении. Дети прежде отличавшиеся кротостью, скромностью, прилежанием, становятся ко всеобщему удивлению грубыми, непослушными, совершают ряд странных выходок, нелепых поступков, начинают хуже учиться; в характере их появляется особенная раздражительность. Такая перемена, такие особенности в поведении и настроении детей находятся в тесной зависимости от психических процессов, отличающих душевный мир человека, переживающего период pubertatis, являются их неизбежным логическим следствием.

Уже при первом взгляде на детей в переходном периоде сразу кидается в глаза непропорциональность, дисгармония в развитии различных отделов физического организма: голова обыкновенно представляется несоразмерно большой, конечности слишком длинными, кисти рук и стопы чрезмерно велики; все движения, утратив детскую грацию и ловкость, отличаются угловатостью, неуклюжестью. Словом, в физическом организме мы видим утрату симметрии, гармонии. Ту же самую особенность наблюдение легко открывает и в психической жизни. Если в периоде первого и особенно второго детства мы констатировали усиленное развитие и повышенную функцию, главным образом заднего и среднего ассоциативных центров, то у подростка прежде всего замечается быстрое развитие переднего ассоциативного центра, которое проявляется бурным усилением воли; в развитии чувства и интеллекта, напротив, мы видим как бы застой. Крепнущая воля, какую ощущает подросток, лишенная должного контроля разума, внешне выражается различными фантастическими планами, проектами о путешествиях в далекие страны, нелепыми побегами из дому, организациями фантастических тайных обществ, излишней стремительностью в защите своих мнимо попранных интересов. Нереальность планов, несбыточность мечтаний, нелепость поступков не смущают подростка. Чувствуя в себе накопляющиеся силы, он преувеличивает их, а потому доверяет себе всецело. Никаких авторитетов он как бы не признает, к окружающим относится часто с высокомерием, позволяет себе грубые выходки, высказывает намеренное неуважение к старшим. Однако в этом именно возрасте можно направить волю на по-

лезный путь, начать систематические курсы по различным наукам, давать работу на дом. Задача педагога здесь находит себе поддержку в том, что подросток еще не выработал способности к самостоятельной критике и правильной оценке явлений, почему, несмотря на кажущуюся самостоятельность, легко поддается влиянию авторитета — влиянию, которое в следующую эпоху жизни уже слабеет. Но, как мы видели выше, передний ассоциативный центр является центром, с которым связана не только воля; он является также центром сознания собственной личности, центром самосознания. Усиленное развитие центра должно выражаться повышением всех его функций. Вполне естественно поэтому, что подросток начинает обращать особенное внимание на себя, усердно изучать собственную личность. В первый раз у него пробуждается настоящий интерес к самому себе. Подросток постоянно занят собой, заботится о своей внешности, о костюме, занят своими мыслями, своими переживаниями. Как и в детстве, — он временами переносится в мир фантазии, но в то время, как тогда он смешивал ее образы с окружающим миром, теперь он весь погружается в область субъективизма, переносит черты различных героев истории на себя, отождествляет их с собою, ставит себя на их место. Очень часто подростки зачитываются романами, стремясь в них найти разгадку того, что они наблюдают в себе, временами всецело уносясь в мир мечтаний и порывая связь с действительностью.

Резкий отпечаток на всю психическую жизнь подростка накладывает возникающее у него половое влечение. В сознании появляются чуждые доселе ощущения; сначала неясные и непонятные, они постепенно принимают более определенный характер и, глубоко потрясая неустойчивое психическое равновесие, понуждают подростка еще внимательнее всматриваться в собственный духовный мир. Именно в эту эпоху своего развития юное существо подвергается большой опасности. Половой инстинкт — это могучий инстинкт. А между тем в интересах индивидуума его необходимо сдерживать и до времени подавлять. Необходимо внушить подростку, что человек должен сохранять целомудрие до окончательного сформирования организма. И обязательность такого сохранения диктуется не только требованиями физического здоровья. Оно имеет громадное значение для всего дальнейшего психического развития. У человека есть одно чувство, которого мы не встречаем у низших животных. Это — чувство стыда. При надлежащем укреплении влияние его далеко не ограничивается сферой половой жизни; оно распространяется гораздо далее, охватывает всю область неморального, противного нравственности; оно отвращает человека от поступков, которые запрещаются правилами чести, порядочности, морали вообще. Но при нарушении целомудрия у формирующихся подростков грубо наруша-

ется чувство стыда, а вместе с тем неизбежно страдает и правильное развитие нравственных понятий.

Но только что сказанным не исчерпывается роль целомудрия в психической жизни человека. Чтобы владеть половым влечением, сдерживать его, необходимо сильное напряжение воли, которое вдобавок должно не ослабевая охватывать длительный период целого ряда лет.

Воля же, как мы знаем, закаляется постоянным упражнением, в борьбе. Таково благотворное влияние целомудрия на развивающийся и крепнущий психический организм: оно оставляет глубокий след на всю последующую жизнь человека, оно обеспечивает гармонию в развитии, как чувства, так и воли.

С 15—16-летнего возраста наступает п е р и о д ю н о с т и. Этот период с психологической точки зрения характеризуется гармоничным возбуждением всех областей духовного мира — возбуждением, которое никогда больше не повторяется в жизни. В этом как его психологический смысл, так и его педагогическое значение. Все ассоциативные центры достигли своего полного развития и между ними установилась строгая согласованность. В сфере интеллекта мы наблюдаем усиленную деятельность и стремление к самостоятельности. Юноша, пользуясь приобретенным ранее фактическим материалом, старается сделать из него общие выводы. В эту эпоху вырабатывается миросозерцание, определяется цель жизни, устанавливаются планы на будущее, избирается специальность. Вся умственная деятельность в эти годы носит на себе яркую печать идейного процесса с высоким и смелым размахом мысли.

Подпадает резкому изменению в юности и сфера чувства. Чувства быстро приобретают особенную глубину, отличаются искренностью, чистотой, близкой к идеалу. Половое влечение облекается в благородные формы: женщина ставится на высокий пьедестал, и юноша все усилия направляет к тому, чтобы подняться до той же высоты, дабы сделаться достойным ее.

Возбуждение, охватывающее всю психическую жизнь юноши, отражается и на воле. Мы уже не видим здесь эксцентричных поступков и нелепых предприятий, свойственных переходному периоду. Выросший интеллект обуздал волю и направил ее на надлежащий путь. Юноша уже знает, что для осуществления поставленной себе цели ему необходимо собирать знания, укреплять силы, не растрачивать по мелочам энергию, а накапливать ее, пока не придет время, когда можно будет приступить к реализации поставленной себе задачи.

Такова характеристика психического состояния юноши при нормальных условиях его развития. И школа, имея в виду особенности переживаемого периода, должна по возможности облегчить правильное решение вопросов, которые занимают ум юношей, приковывают к себе все их внимание. Преподаваемым предметам должно быть придано значение обобщающего

знания. Систематические курсы космографии, литературы, истории, философии здесь играют первенствующую роль. Необходимо в общих чертах ознакомить юношей с теми высотами, каких достигла современная наука, и с теми путями, какими стремился к ним пытливый ум человека. При преподавании должно иметь в виду, что в противоположность подросткам юноши нелегко поддаются авторитету: благодаря развитому интеллекту они способны критически относиться к тому, что слышат, могут анализировать факты и делать из них самостоятельные выводы.

Если образование юношей было поставлено правильно, если были приняты во внимание те запросы, которые столь тесно связаны с их возрастом, то они оставляют стены средней школы вполне сложившимися людьми, обладающими определенным мировоззрением и подготовленными как к практической жизни, так и к получению высшего образования. Но если школа не даст должного материала, если преподавание образовательных предметов было сужено или поставлено неудовлетворительно, то последствия могут быть весьма печальны. Правда, лица более способные, натуры более талантливые успеют самостоятельно пополнить пробелы своего образования при помощи чтения, общения с более образованными людьми, участвуя в различных кружках самообразования; всем же остальным грозит опасность или остаться недоразвитыми на всю жизнь или сделаться в умственном отношении узкими, односторонними или же, наконец, перейти в состояние преждевременной умственной старости.

При умственной недоразвитости мы имеем картину, близко напоминающую переходный период, лишь несколько видоизмененный. Сравнительно сильно развитая воля при недостаточном развитии интеллекта и чувства объясняет различные фантастические проекты, нездоровый героизм; недостаточность знаний и беспорядочность его у недоразвитых субъектов затеняется игрой фантазии, и лишь суровый жизненный опыт корригирует несколько поступки человека, смягчает тот оттенок ребячества, какой был характерен для детей в переходном периоде.

Недостаток общего образования и развития очень многих юношей лишает возможности правильно оценивать те или иные явления, в которых они склонны видеть только одну его сторону и игнорировать остальные. Подобные лица, ознакомившись, например, с какой-либо наукой, приписывают ей исключительное значение; остальные отрасли знания теряют для них всякий смысл. Такие люди, усидчиво работая, могут детально изучить узкую специальность, открыть даже неизвестные до них факты, но обобщить свои знания, сделать из них должный вывод и обогатить науку сколько-нибудь ценным вкладом они не в состоянии. Это — ремесленники в науке, и

такими же односторонними они остаются и в практической жизни.

Одним из самых частых последствий неправильно поставленного образования является также ранняя умственная старость. Если запросы, столь свойственные юношескому возрасту, в школе не встречают себе должного разъяснения, если юноша мало упражнял свои умственные силы и выработанные им идеалы не обладают достаточной ясностью, при ближайшем столкновении с действительной жизнью они быстро бледнеют, человек легко подчиняется рутине, мыслит и поступает по установившемуся шаблону; иногда, не достигнув еще 30-ти лет, он приобретает все свойства старика, которому непонятно, а подчас и чуждо все новое, весь кругозор которого ограничен узким полем мелких жизненных интересов и личных переживаний. И такими подобные лица остаются до конца своих дней; прогрессу они совершенно не поддаются.

Из всего сказанного до сих пор видно, что каждый возраст, переживаемый людьми в школьном периоде их жизни, представляет свои психологические особенности, с которыми должна считаться школа. Если последняя будет их игнорировать, то получающиеся от того последствия могут наложить неблагоприятный отпечаток на всю последующую жизнь. Локк утверждает: «Из 100 человек 90 будут хорошими или дурными, добрыми или злыми в зависимости от полученного ими воспитания». Руссо говорит: «Природа требует, чтобы дети, прежде чем им быть взрослыми, были детьми, и если мы изменим этот порядок, мы получим плоды преждевременные, которые лишены и крепости и вкуса, которые быстро портятся». В этих словах двух выдающихся мыслителей ярко обрисовано как значение воспитания, так и его характер. Если Локк в краткой, но образной форме указывает, какую громадную роль играет воспитание в развитии психической личности человека, то Руссо подчеркивает необходимость постоянно иметь в виду те особенности психической жизни, какими характеризуются различные периоды умственного и физического роста человека, так как только при этом условии школа может давать для практической жизни людей с гармоническим всесторонним развитием их духовных сил.

В настоящее время такие люди особенно необходимы. Мы только что пережили страшную войну, по своему ужасу далеко превосходившую все предшествовавшие. Затянувшись на несколько лет, эта война неизбежно должна была расшатать психонервную организацию не только непосредственных участников, но и оставшихся в тылу. Измученные нравственно, изнуренные физически вернулись сражавшиеся домой и здесь встретили не менее обессиленных, исстрадавшихся жен. Поколение, зачатое от таких родителей, должно было явиться на свет хилым, с неустойчивым психическим равновесием. Я говорю «должно было», так как основываю свое заключение не только

на теоретических соображениях, но опираюсь на исторические, твердо установленные факты. Так в 1870 году Париж вынес продолжительную осаду, а непосредственно вслед за ней гражданскую войну. Волнения и лишения ослабили население, и в это же время была дана жизнь целому поколению. И вот, когда это поколение начало подрастать, парижане с удивлением заметили, что оно представляет резкие отличия от предшествовавших и последующих по большей наклонности к душевным заболеваниям, по обилию идиотов, эпилептиков, проституток и преступников всевозможного рода. Эти особенности так резко кидались в глаза, что простой народ все поколение назвал детьми осады. Современные научные исследования также начинают нам говорить, что мы неизбежно должны теперь ждать детей войны. Укажу для примера на недавно появившуюся работу Mattauschek'a, который, опираясь на громадный статистический материал, пришел к выводу, что минувшая война дала себя чувствовать болезненными изменениями в психике широких народных масс, резким упадком нравственного уровня и особенно гибельно отразилась на детях. И единственное, что может хотя отчасти смягчить такое отражение, это — правильно поставленное на научных основаниях воспитание.

Проф. Н. Попов.

Историческая реальность и преподавание истории в средней школе

История реальная творится живыми людьми, действующими в условиях реального времени и реального, выражаемого в единицах времени, пространства. История писанная творится мнимыми величинами, напоминающими «персоны» средневековых театральных «действ» — Любострастие, Алчность, Милосердие, Смерть, Ад и т. п., — действующими, строго говоря, вне пространства и вне времени, — как в таких же театральных представлениях. «Австрия», подстрекаемая «Германией», объявляет «Сербии» войну, «Реформация» провозглашает принцип свободы вероисповедания, «Крупное производство» вытесняет «мелкое», «Церковь» притязает на мировладычество, и «Революция» изживается в борьбе порожденных ею партий. Подобно тому, как в шекспировском театре англичане и французы завязывают бой в конце одного явления, а в начале следующего король Генрих уже выходит победителем, так в историческом повествовании, которое заучивается на школьной скамье и которое оставляет умственный след надолго, у иных — навсегда, образовывает ту схему, согласно которой формируется и в сознании взрослого, прошедшего через школу, историческая действительность, «историческое», реальное время сжимается до размеров театрального настолько, что бессознательно скидывается со счетов и перестает мыслиться как необходимое условие и, значит, и фактор исторического процесса; а вместе со временем исчезает из сознания и то, что временем определяется и измеряется, т. е. реальное, «историческое», пространство. Поясню сказанное примером. На одном съезде в России один историк читал доклад, посвященный опровержению известной теории Ключевского о составе представительства на первых земских соборах. В противоположность Ключевскому, доказавшему, что правительство Ивана IV совещалось не с избранными ad hoc «представителями», но со своими собственными агентами, оказавшимися под рукою в Москве, автор доклада пытался доказать, что это было подлинное представительство. На съезде присутствовал академик С. Ф. Платонов. Он ничего не возразил по существу этих комбинаций и ограничился лишь тем, что задал автору вопросы: помнит ли он, сколько времени прошло с момента созыва земского собора до начала заседаний? И возможно ли было в данный срок послать созывные грамоты, скажем, в Тулу, в Рязань и в Новгород, произвести выборы и послать депутатов? Этих вопросов было достаточно, чтобы разбить весь доклад. Докладчик забыл об «историческом» времени: он оперировал с «шекспировским». Раз в формируемом школой и школьными учебниками сознании реальное время не играет никакой

роли, заучивание хронологии естественно представляется делом ненужным, бессмысленным и уже потому невероятно противным и трудным. Без всякой хронологии обойтись, конечно, нельзя. Учащиеся волей-неволей как то, для себя, размещают во времени исторические события. Согласно моим наблюдениям, подтвержденным, впрочем, прямыми признаниями, которые делали мне мои ученики, школьная интуиция исторического времени состоит в размещении событий во временный ряд, соответствующий местам, занимаемым событиями на страницах учебника. Школьник «знает», что В. Хартия Вольностей была издана в 1215 году, а Фридрих Барбаросса вступил на престол в 1152 г., но он «не верит» этому: его «интуиция» подсказывает ему, что Фридрих Барбаросса был «после» Великой Хартии, потому что о последней он учил раньше, чем о первом. Я утверждаю, что эти навыки восприятия исторической жизни не проходят бесследно для огромного большинства людей никогда. Приведенный выше пример может показаться исключительным. Он действительно слишком груб. Чаще этого рода искажение исторической «интуиции» проявляется в более скрытом виде. Я думаю, что для большинства не только просто образованных людей, знающих историю на основании того, что ими в свое время было «пройдено» в средней школе, но даже и для преподавателей истории, не составляет вопроса причина казни Карла I Стюарта. Огромное большинство удовлетворяется «объяснением», гласящим, приблизительно, так: Карл I вступил в вооруженную борьбу с собственными подданными. Кончилось тем, что он попал в плен к парламентскому войску. Парламент, правда, искал путей к соглашению с королем, но войско, возмущенное двоедушием короля, выгнало из парламента умеренную партию и с помощью оставшихся крайних («индепендентов») расправилось с ним. В действительности дело происходило бесконечно сложнее. Упрощенное школьное «объяснение» в сущности оставляет без всякого объяснения вопрос, как случилось, что парламентская армия, руководимая генералами, из которых самый влиятельный был членом парламента, вышла из повиновения парламенту, равно как и вопрос, как случилось то, что в этой армии, которая в течение долгого времени обращалась с королем с величайшим почтением, вдруг возобладало столь крайнее и неожиданное настроение (последний вопрос, впрочем, и не затрагивается вовсе в школьной версии — и это тоже характерно; мне ещё придётся вернуться к этому). Ответить на эти вопросы возможно только в том случае, если примем во внимание роль, сыгранную таким историческим фактом, как время. Решающим моментом в превращении гражданской войны, имевшей целью вынудить у Карла I весьма умеренные уступки, в подлинную Революцию, было то, что война эта затянулась на шесть лет. Постепенно экономическое положение страны ухудшалось, финансы расстраивались, недоимки росли, затягивалась все бо-

лее и более уплата жалования армии, а вместе с тем росло и самосознание армии, ее уверенность в себе, презрение к Парламенту, бессильному добиться мира и денег, и озлобление против короля, который представлялся первопричиной всех зол. Остановимся на этом примере, который поможет рассеять могущие возникнуть у читателя недоумения. Я предвижу недоумения двойного порядка: теоретического и практического (методического). Начну с последнего. Может показаться, что я требую абсурда, — а именно, чтобы история преподаваемая воспроизводила ход во времени истории реальной: если революция тянулась 6 лет, то и учить о ней надо в течении 6-ти лет. Ведь в каждом учебнике говорится, что гражданская война началась в 1642 году, а закончилас казнью короля в январе 1649 года. Чего же еще мне нужно? В том то все и дело, что заучивание этих дат оказывается совершенно никчемным, раз только учащимся не выясняется, что́ значит шестилетний перерыв в нормальном ходе народной жизни и чем он сам по себе уже отличается от перерыва, скажем, в один или два месяца. Естественно, что промежуток между началом гражданской войны и её концом измеряется не этими датами, а полустраницей школьного учебника и что «интуитивно» он кажется гораздо короче того, который отделяет созыв Генеральных Штатов от казни Людовика XVI, — ибо французская революция «проходится» подробнее, а значит и медленнее английской. То же обстоятельство, что промежуток 1642—1649 гг. авторы учебников и преподаватели не считают нужным заполнить, само по себе уже очень показательно. Представляется достаточным, чтобы учащиеся знали, что пуританская «идея» могла оформиться в идею цареубийства. Это приводит нас ко второму из предвиденных мной недоумений. Могут подумать, что, выступая против подмены в школьных учебниках гипостазированными историческими понятиями реальных агентов исторической жизни, людей, я впадаю в грех наивного и плоского номинализма и отрицаю, вообще, обективность сверхличных исторических сил. Однако, я далек от этого, и хочу только показать, что историческое понимание, основанное на забвении той истины, что объективные сверхличные силы проявляются только в людях и через людей, равносильно полнейшему непониманию, и что прививка этого непонимания в школе приводит в дальнейшем к самым плохим последствиям. В пуританской Идее, конечно, заключались самые разнообразные «возможности», — в том числе и идея права сопротивления «тиранну», которая могла привести и к цареубийству. Но то, что эта «возможность» реализовалась и что кровь Карла I действительно пролилась, было обусловлено обстоятельствами, которые, как мы видели, сами по себе никакого отношения к пуританской Идее не имели. Школа, приучающая видеть в живых людях не более, как слепые, безраз-

личные орудия сверхличных сил, приучает тем самым мыслить эти силы уже не только и не просто сверхличными, но и сверхестественными, непреоборимыми, подающимися разве что заклинаниям. Грубейший примитивизм общественно-политического мышления обыкновенного, «среднего», средне-образованного человека обусловлен в значительной степени уродливым историческим воспитанием, сообщаемым школой. «Умозаключения» вроде: Герцен — социалист и большевик Ленин — социалист, значит, Герцен — большевик; «правый — значит «черносотенец», вера в «сионских мудрецов» и обусловливаемые подобными «умозаключениями» и подобными верованиями общественно-политические «ориентации» и поведение средних людей идут оттуда. Magistra vitae, вопреки своему наименованию, уводит от жизни в царство теней, бессодержательных абстракций. Как это могло случиться? Школьная история, история, рассказанная в учебниках, всегда отражала историю, писавшуюся для взрослых людей. История долго не была «наукой» в том смысле, какой этому слову усваивается в наши дни — всего чаще, впрочем, не учеными, но наукопоклонниками (Scientistes, Wissenschaftler). Величайшие историки прежних времен не были «кабинетными» учеными и писали не «ради науки». Для Фукидида и Макьявелли история была продолжением «политики», для Коммина и Гвичардини — «дипломатии», для Вольтера сверх того еще — борьбы за «просвещение». История писалась для королей, «капитанов» и «статистов». Это была дисциплина по существу «прикладна́я». Исторические сочинения были сборниками «казусов», случаев из практики. История была также средством нравственного воспитания. Она изображала примеры гражданской доблести, стойкости, находчивости, патриотического самоотвержения, она была хранилищем памяти о великих людях, живых образцах добродетели и мудрости. Учебники, по которым учились в старину истории, были наивны, полны историко-культурных анахронизмов, бессвязны, но «прагматичны» и потому практичны и жизненны. В новейшее время история стала «наукой». Изучавшаяся и писавшаяся, конечно, попрежнему из практических соображений и в ответ на запросы жизни, строившая свои концепции под впечатлением грандиозных столкновений вечных сверхличных исторических сил, она, с тех пор, как за единичными людьми выучилась различать эти силы, увлекшись своим открытием, стремилась изображать их действия так, как если бы они, эти силы, и были непосредственными агентами исторического процесса; а подчиняясь требованию, предъявляемому ко всякой науке, — «объективности» и беспристрастия, а равно и стремлению к вящей убедительности, она пыталась самой страстной своей защите тех или иных идеалов придать вид совершенно незаинтересованного констатирования абсолютной истины. Для людей сознательных и участвующих

в жизни история, как ее понимали и писали Мишле, Тэн, Гизо, Буркхард, Момзен, Дройзен, Трейчке, оставалась прежней magistra vitae, выразительницей, истолковательницей и защитницей определенных общественных, политических, культурных требований, программ и идеалов. Но та форма, в которую эта новая наукообразная история отлилась, была такого рода, что при приспособлении истории для нужд школы, сохранение формы неминуемо влекло за собою перерождение содержания, перерождение, равнявшееся его обессмыслению, о чём отчасти я уже говорил в моей предыдущей статье («Русская Школа», кн. 26-ая). Зотов обучал Петра Великого, по заказанным заграницей картинкам, той самой истории, с которой взрослые читатели знакомились по Коммину и Слейдану. Но история, которую мы изучали в гимназии «по Виноградову», была, в силу свойств как этого учебника, так и нашего восприятия, чем-то по существу совершенно иным, нежели университетский курс того же Виноградова, — нужды нет, что учебник мало чем отличался и по содержанию, и по построению, и даже по изложению, от университетского курса. Внутреннее перерождение «Виноградова» обусловливалось самим фактом переноса его в новую среду, помещения его рядом с «Малининым и Бурениным», с «Краевичем» и с «Ходобаем». Поскольку «Виноградов» изображал свою «материю» совершенно так же, как «Краевич» и «Ходобай» свою, поскольку «феодализмы», «реакции», «реформации» и «реставрации» функционировали «у Виноградова» столь «закономерно», что самая возможность мысли о чем-либо в этом функционировании, похожем на нашу повседневную жизнь, исключалась, — мы либо — так было в преобладающем большинстве случаев — просто «зубрили» «Виноградова», как славянские тексты из Катехизиса, либо воспринимали его так, как «Краевича» и «Ходобая», т. е. как самодовлеющую систему понятий и отношений. Всякая история, «до-научная» ли или «научная», поскольку она жизненна, более или менее мифична, т. е. минувшее является в ней тем экраном, на который она проецирует то, ради чего люди борются, страдают и умирают в настоящем. Это не значит, что история непременно искажает прошлое. Поскольку прошлое всегда «чревато» настоящим, настоящее освещает собою прошлое, — в каждый настоящий миг по своему. Но «научная» история тем — и, в данном отношении, к своей невыгоде — отличается от «до-научной», что, благодаря свойствам её формы, её мифологическое содержание, при переносе её в школу, бесследно улетучивается. Миф каменеет, превращается в непонятную, а, следовательно, бессмысленную, догму. Глубоко верный миф о пуританской революции, созданный Карляйлем, Маколеем и Гизо, сохраняет свое значение мифа лишь для тех, кто в состоянии понять, что такое для Оливера Кромвеля было «Королевское величество» и чего

стоило ему решение поднять руку на помазанную священным елеем королевскую главу. Возвышенный, полный религиозного ужаса, облагораживающий смысл всех тех бесчисленных столкновений между традицией и личным убеждением, между долгом и влечением, между велением разума и голосом сердца, из которых слагается исторический процесс, самым тщательным образом затянут плотной словесной тканью «наукообразных» школьных учебников. С этой точки зрения история, как она «проходится» в школе, безнравственна, поскольку она приучает не видеть того, что для всякого нормального человека должно быть в жизни самым нужным и самым важным: душевной жизни людей. Школьная история воспитывает моральный нигилизм в буквальном смысле этого последнего слова, поскольку она устраняет человека из поля исторического созерцания. Вполне естественно, что при культивировании посредством изучения истории систематического неуважения к человеческой личности, для тех, кто от усваивания на веру вербальных формул учебника, попытался бы перейти к пониманию исторической реальности, самые упрощенные и примитивные объяснения этой реальности должны были бы представиться самыми удовлетворительными: сущность всякой «эволюции» заключается в игре «интересов»; ведь это — первое, что́ в повседневной жизни бросается в глаза, тогда как более сложные и более возвышенные переживания чаще всего скрыты от постороннего и равнодушного взора. Но обыкновенно воспитанное школьной историей историческое понимание остается навсегда на ступени первобытного «науковерческого» фетишизма и вербализма.

Опасность якобы «научного», а, в сущности, глубоко ненаучного, ибо лишь внешне «наукообразного», преподавания истории была усмотрена, хотя и не всецело, уже давно — Шарлем Сеньобосом. Его, во многих отношениях замечательные, гимназические учебники представляют собою попытку порвать с поверхностным и вредным лже-«реализмом» школьной историографии. В этих учебниках Сеньобос строго-последовательно отказывается от пользования общеупотребительными в науке историческими понятиями: у него нет ни «Англии», ни «Франции», ни «Капитализма», ни «пролетариата», а только «англичане», «французы», «капиталисты», «пролетарии» и т. д. Однако, реформа Сеньобоса оказывается лишь призрачной. Если «капиталисты» действуют все «как один человек», и «пролетарии» тоже, то борьба «капиталистов» с «пролетариями» ровно ничем не отличается от борьбы «капитализма» с «пролетариатом». Учебники Шарля Сеньобоса очень хороши — как и учебники Павла Виноградова, — но только, как и эти последние, для — учителей. В сущности, Сеньобос стоит как раз на той точке зрения, против которой я здесь возражаю. В некоторых отношениях он идет ещё далее других фетишистов «научности». Сеньобос, — надо это при-

знать, — добивается того, чтобы предметом истории была историческая реальность. Но под этой реальностью он разумеет только — события, только объективации душевной жизни в действиях. Только эта реальность и может, в его глазах, быть предметом научного ведения (см. его предисловие к последнему изданию Histoire politique de l'Europe Contemporaine). Так ли это или нет, я этого сейчас не касаюсь, и это в настоящей связи не имеет для меня решительно никакого значения. Отмечу лишь мимоходом, что, в названной мною своей большой книге, Сеньобос не только мастерски восстанавливает душевные облики исторических деятелей, рисуя их исключительно путем повествования об их деятельности, но нередко изменяет собственному принципу и дает настоящие «психологические характеристики» не хуже Маколея или Момзена, хотя, разумеется, куда короче (напр., характеристика Николая I). Если уж такой фанатик «наукообразия», как Сеньобос, позволяет себе этого рода отклонения от «чистой науки» — и притом в книге, предназначенной для взрослых и подготовленных читателей, то педагогам, особенно тем, кто свободен от крайностей науковерия, — и Бог велел. Впрочем, это несущественно. Важно то, что в своем подробном изложении Сеньобос дает образец реалистической историографии. Историю надо учить или подробно, или — никак.

Но тут мы и наталкиваемся на трудность особого рода. Если необходимо, чтобы в гимназии изучались «все истории», от царя Нар-Мера до Пуанкаре, то выхода нет: приходится учить либо так, как учили еще не так давно во французских школах: в первый год только короли, в следующий — короли и генералы, затем, короли, генералы и государственные учреждения, либо так, как мы учили и учим «по Виноградову», т. е. изучать вместо людей мистические величины, «realia», которые для учеников равносильны «flatus vocis». В отечестве Карляйля, учившего о «сериозном», т. е. «благоговейном» отношении к истории, создателя «культа героев», в среде народа, отличающегося к тому же особым умением дорожить реальностями и пренебрежением к «системам» и к отвлечённостям, выход из затруднения найден давно. В некоторых английских школах вместо «целой» «всеобщей» истории изучается в течение года одно какое-нибудь событие, но зато изучается во всех малейших подробностях. Окончивший такую школу, может быть, и не знает, кто был Аменхотеп III и в каком году была битва на Каталаунских полях (что, впрочем, и всякий, окончивший нашу гимназию, забывает через месяц после окончания), но зато он знает, как слагается историческая жизнь, он умеет уважать людей и, следовательно, себя самого, — а это самое главное. Сожалеть о том, что, при таком «прохождении» истории, учащиеся оказываются лишёнными этих элементарных сведений, которые входят в содержание истории, как науки о прогрессе человечества, может лишь тот,

кто понимает «прогресс» так, как его понимал Гетевский Вагнер. Только о таком «прогрессе» и повествует школьная история, поскольку её формулировки остаются в сознании учащихся голыми догматическими утверждениями, бессодержательными вербальными формулами, за которыми учащиеся не видят, не могут видеть, движущих историю идей. В прошлом важно и ценно то, что в нем принадлежит настоящему, т. е. то, что вечно. Следы тех трудных и разнообразных путей, которыми человечество, на протяжении своей истории, двигалось, то подымаясь, то падая, к Богу, явственно запечатлены в Книге Бытия, в трагедиях Софокла, в Энеиде, в Божественной Комедии, тогда как Анталкидов мир, Кутюма Бовэзи и восстание Уота Тэйлора для всех не-историков являются не более, как исторической шелухой, отбросами, не поддающимися никакой утилизации. Освобождающееся от этой шелухи место в головах учащихся может быть заполнено знакомством с величайшими произведениями человеческого творчества.

Несоответствие «нормального» курса истории своему назначению, его нежизненность, бездушность и бессодержательность, должны были бы казаться очевидными для всякого, не боящегося взглянуть в глаза правде. В свое время, в условиях прочно отстоявшегося житейского уклада, когда окончивший школу сразу выходил на «торную дорогу», опасность той школьной подготовки, о которой я говорил, была, пожалуй, не так уж велика. Теперь она громадна. Наша зарубежная школа обязана воспитать в наших детях такие качества, какими обладали лет сто тому назад пионеры, колонизаторы американского Запада, качества, одинаково потребные как для того, чтобы не пропасть на чужбине, так и для того, чтобы, если определит судьба вернуться домой, свободно ориентироваться там в условиях страшно изменившейся жизни и занять там положение не беспомощных чужеземцев, но самостоятельных и деятельных граждан. Они должны знать заранее, что человеческая жизнь, «историческая жизнь», страшно, невероятно сложна, что она полна важного и высокого содержания, что для достойного участия в ней она требует постоянного напряжения, упорного труда, исключительно развитого чувства ответственности, что вступать в нее должно с отвагой, но и с благоговением. История могла бы и должна бы научить этому. Нам, педагогам-историкам, надлежит задуматься над вопросом: выполняет ли она это свое назначение?

П. Бицилли.

Дошкольные учреждения русской эмиграции в Чехии

Русские дошкольные учреждения в Чехии организованы членом Гл. К-та Всерос. Союза Городов А. В. Жекулиной. Прежде чем заняться их описанием, скажем несколько слов о материальном и социальном положении родителей и детей, входящих в сферу влияния русских детских садов в Чехии.

Большинство русских, живущих в Чехии — учащиеся или учащие, т. е. люди, занимающиеся умственным трудом; физический труд до недавнего времени выпадал на долю немногих. Но будучи людьми умственного труда, русские в Чехии материально поставлены в довольно тяжелые условия и не в состоянии заняться воспитанием своих детей, часто не могут даже питать их удовлетворительным образом, заботиться об их физическом здоровьи. Русские, учащиеся в Чехии, получая правительственную стипендию, обеспечены куском хлеба, но этого куска часто не хватает для детей.

Русский ребенок в Чехии живет в атмосфере очень бедной интеллигентной трудовой семьи; эта семья по своему духовному уровню могла бы дать своему ребенку достаточное нравственное и умственное развитие, но условиями жизни и недостаточностью средств возможность эта ограничивается настолько, что, в иных случаях, сводится к нулю. И мать, и отец усиленно учатся, с утра уходят в университет, возвращаются домой поздно вечером; ребенок остается один и подпадает случайным влияниям домохозяев, соседей, товарищей по уличным играм. Чешское правительство заботится по мере возможности о русских детях, помещает их, в случае болезни, бесплатно в свои санатории, предоставляет им даровую врачебную помощь на дому и в амбулатории, увеличивает семейным студентам размер стипендии и, наконец, отпускает средства на детские сады. Эта последняя жертва чешского народа вполне обеспечивает русские детские сады в Чехии, и они могут быть квалифицированы как сады, близкие к образцовым.

Русские детские сады в Чехии созидались и расширялись постепенно. Сперва был открыт детский сад в Праге, потом, в течение 2-х лет, открылись сады в дачных поселках вокруг Праги. Дело росло и расширялось; тесная семья руководительниц пополнялась дошкольными работниками, получившими специальную подготовку в Русском Педагогическом Институте в Праге. Работниками в детских садах в Праге большею частью являются люди с педагогическим дошкольным стажем еще по России; это обстоятельство наложило определенный отпечаток на постановку всего дела, сделало возможными и осуществимыми те широкие задания, которые с самого начала ставила А. В. Жекулина. Но основной силой, взрастив-

шей русские детские сады в Чехии, является чешское правительство, убедившееся в необходимости детских эмигрантских учреждений и согласившееся с тем, что они необходимы именно в таких рамках, в каких они и посейчас в Чехии существуют. Русские дети, раньше обреченные на сидение в запертой комнате или же весь день проводившие на улице и подпадавшие под ее деморализующее и денационализирующее влияние, теперь имеют свой детский родной дом. Наличие этого «дома» не только спасает физически и нравственно ребенка, — оно развивает, обогащает его внутренний мир, дает возможность всестороннего выявления заложенных в душе ребенка стремлений и способностей. В отношении физического оздоровления детей детские сады сделали очень много. Во всех русских детских садах в Чехии существует врачебный надзор за детьми, ведутся записи ежемесячных врачебных осмотров, и по этим «санитарным листам» можно видеть, как печально обстоит дело с физическим здоровьем эмигрантского детского поколения. Из 114 детей, воспитанников русских детских садов, страдает туберкулезом желез 16%, малокровием — 34%, рахитом — 15%; процент совсем здоровых детей очень, очень невелик. Отличное питание в детских садах, обязательный отдых после обеда, ежедневная полуторачасовая прогулка, неусыпный надзор руководительниц и регулярное врачебное наблюдение, летом — колонии, с обстановкой и режимом, приближающимися к санаторному, — всё это вместе поддерживает детские силы, помогает им бороться с слабостью и недугами, которые в иных условиях вызывали бы ещё более тяжелые последствия...

До осени 1928 г. в Чехии существовало 4 детских сада: один — центральный и самый многочисленный — в Праге и 3 детских сада — в загородных дачных местностях, где расселено наибольшее количество семейных русских студентов и учащих. Зимой 1927-28 года в пражском детском саду было 45—50 чел., в Радошовицах (45 м. езды по жел. дор. от Праги) — 27 чел., в Черношицах — 17 и в Уезде — 15, итого 114 чел. Дети могут приходить в сад с 8 ч. утра; в 9 они получают ржаной кофе с молоком и белую булку с маслом; в 12 ч. 30 м. — обед из двух блюд, очень вкусный и сытный; в 3 ч. 30 м. — опять молоко с белой булкой или кофе, или какао, весной иногда творог с молоком или кашу на молоке. После 4-х час. дня дети загородных садов расходятся по домам, в пражском же саду они могут ещё оставаться до 5 ч. 30 м. вечера. Паек (еда три раза в день) на одного ребенка в день стоит 5,5 корон чешских в пражском детском саду и 4,5 корон — в загородных детских садах. Меню детской пищи разработано очень тщательно и согласовано с требованиями гигиены. Во главе хозяйственной части всех детских садов стоит заведующая, живущая в Праге. Она ведет всю общую отчетность по дет. садам, она же является главой хозяйственной организации всех дет. садов. В каждом загородном саду имеется своя заведующая

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1930
Číslo výtisku: 34
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 443 - 462

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

хозяйством, на обязанности которой лежит приготовление пищи; отчитывается она перед заведующей хозяйственной частью через старшую руководительницу данного сада. Руководительницы детских садов подведомственны заведующей хоз. частью в административно-хозяйственном отношении, педагогические же вопросы решаются ими или самостоятельно, или вносятся на обсуждение педагогических совещаний, председательницей которых является А. В. Жекулина.

Детский сад в Праге занимает четыре совершенно отдельных комнаты в одном из прекрасных школьных зданий столицы Чехословакии; помещение сада отличное: две высоких комнаты — одна — громадная, в 5 окон, другая, поменьше, в два окна, — служат комнатами для занятий; большой широкий солнечный коридор служит столовой; к этому центральному помещению присоединены ещё маленькая канцелярия с библиотекой и кухня. За эти «аппартаменты» дет. сад школе ничего не платит. К сожалению, при здании нет ни дворика, ни садика, которыми дети могли бы пользоваться. В 5-ти минутах ходьбы от школы находится громадный прекрасный парк — место детских прогулок и игр во время сносной погоды. — Загородные сады, расположенные в дачных поселках, занимают 2-3 комнаты в отдельных особнячках; и здесь выбор помещения сделан очень тщательно и удачно; во всех загородных садах много солнца, воздуха, света, у всех есть свои палисадники или дворики, куда дети выбегают 2-3 раза в день. Принимая во внимание угрожающее состояние здоровья большинства русских детей в Чехии, — эти достоинства помещения (солнце, воздух, чистота) играют громадную роль сами по себе, а в соединении с прекрасным питанием и педагогически осмысленным и продуманным руководством — делают русские дет. сады в Чехии большим культурным начинанием русской эмиграции, правда, осуществляемым в таких размерах, главным образом, благодаря братской помощи чешского народа и правительства.

Дети пражского дет. сада разделены на три группы; каждая имеет отдельную руководительницу. Численность групп колеблется, но в среднем на каждую руководительницу падает забота о 15—17 детях. Несколько малочисленнее бывает всегда старшая группа; причиной этому является чаще всего то, что дети, приближающиеся к школьному возрасту, переводятся родителями в младшие приготовительные классы русских гимназий (в Праге и Мор. Тржебове) с их интернатами, а дети «полу-чехи», которых довольно много в русских дет. садах, с 6-тилетнего возраста обязаны итти в чешские нач. школы. Средняя и младшая группы пражского дет. сада занимаются и играют в одной, очень большой и высокой, комнате, с паркетным полом, с русскими пано и орнаментами по стенам, с горшками цветов на больших окнах; на полу игрушки — паровоз-гигант, лошадь-качалка, автомобили; в углу — большая изба из

строительного материала (подарок из Америки), кубики разных форм и величин. Игрушки и на полках; за пестрой веселой ширмой, на циновке — кукольный уголок, оборудованный до последней мелочи кукольного жизненного обихода; в простенках — детские картинки и рисунки, 2-3 шкафчика «детских» размеров; пестрые стульчики и столики, обтянутые синей клеенкой. Дети — в светлых передничках, в безшумных мягких туфельках — веселы, оживлены, активны; каждый занят своей детской работой-игрой.

Часть дня, проводимого детьми в саду, отдается индивидуальным играм и занятиям. Дети играют теми игрушками, которые их к себе притягивают, свободно соединяясь в группы для социальных игр, или уединяясь в угол для индивидуальной игры; берут карандаши и бумагу, если хотят рисовать, или смотрят книжки с картинками, или строят из кубиков замки и дворцы, или делают тунели в песке, насыпанном в большом ящике с высокими ножками. Во время общих занятий группы разделяются: младшая занимается вокруг своей руководительницы, средняя собирается около своей «тети», как называют руководительницу маленькие бутузы. Видами обязательных групповых занятий, причем обязательность эта ускользает от детей, не имея, в большинстве случаев, характера принуждения, а завлекая детей своим интересом и содержанием, — являются занятия «искусством» — рисованием, лепкой, ручным трудом, «музыкой», пением; значительное место занимают беседы. Уклоняющегося ребенка большей частью и не уговаривают присоединиться к трудящимся, в уверенности, что он сам скоро к ним подойдет. И действительно: такие одинокие фигурки во время групповых занятий бывают лишь в начале года, когда дети ещё не спаялись в дружную группу, когда слово руководительницы ещё не стало непререкаемым законом; потом «одиночки» исчезают, дети и руководительница составляют одно радостно-активное целое. Дети на первый же зов руководительницы, на первый аккорд, данный на рояле, сигнал для тишины и порядка, прерывают свои игры и спешат столпиться вокруг руководительницы, которая и объясняет им то, чем они будут сейчас заниматься. Если это лепка или рисование — столики сдвигаются, карандаши, чинилки, рисунки спешно вытаскиваются из индивидуальных ящиков (дети средней группы, четырех- и пяти-летние бутузы уже умеют их и содержать в надлежащем порядке), дети рассаживаются и начинается дружная совместная работа, — малыши свободно прибегают к помощи и совету товарища и руководительницы. Вместе с тем эта работа — индивидуальная, так как, в лучшем случае, она стеснена только одной общей всем темой; иногда же и это принуждение отпадает, и ребенок погружается в мир своей фантазии, свободно выявляя образы её путем запутанных линий и контуров. Все детские произведения датируются; на каждой работе надписывается имя автора и словесные объ-

яснения его к рисунку, делаются необходимые для классификации заметки и затем складываются в индивидуальные папки детей на хранение; лучшие из них, часто самими детьми квалифицируемые как таковые, вывешиваются на стенку.

Несмотря на всю видимость полной свободы ребенка в своем рисунке, влияние руководительницы сказывается в выборе красивых оттенков и размеров бумаги, в выборе самой темы, в умении интересно и художественно тему провести, проработав её предварительно в живой, непринужденной беседе; и влияние это тем сильнее и действеннее, чем талантливее руководительница. Своим примером, своими объяснениями руководительница наталкивает постоянно детей на более точное наблюдение; на прогулке, во время игры, руководительница на конкретных образах выявляет те оттенки, которые неправильно удержались в детской памяти и исказили детский рисунок, и этим путем она постепенно добивается все более и более совершенного рисунка и красочности. Изумительны те успехи в рисовании, которые достигаются в средней группе пражского дет. сада. Аппликации из цветной бумаги, лепка из глины и раскраска вылепленного[1]), плетение из раффии и лозы, вышивание, тканье, вязание, работа с палочками, работа с молотком и гвоздями, картонажные работы, составление альбомов и многое ещё другое, — всего не перечислишь, — все это делается с азартом, интересом и оживлением, а результаты работ радуют детей, создавая в них спокойное чувство удовлетворения собой и веру в свои силы — столь важные факторы в нормальном ходе детского развития. Музыкальные занятия происходят ежедневно: дети поют хором песенки, сюжет которых большей частью совпадает с основным занятием дня, или маршируют и производят различные движения под музыку, или же, составив кружок и взяв барабан, треугольники, колокольчики и бубны, ритмически аккомпанируют мелодии, которую ведет одна из руководительниц на рояле. Дети очень быстро научаются попадать в такт и вступать там, где полагается данному инструменту. Сосредоточенность, усиленное внимание и серьезность написаны на личиках музыкантов; дело ведь не шуточное, нужно тщательно следить за мелодией — все существо ребенка напряжено, чтобы сделать так, как надо.

Утро проходит быстро и незаметно в таких занятиях, и в 12 ч. 30 м. детей зовут обедать. Но перед обедом предстоит еще сложный и обязательный церемониал выполнения гигиенических правил, церемониал, строго и неукоснительно ежедневно проводимый, в полном сознании его важности и необходимости; каждый ребенок должен побывать в уборной, тщательно вымыть руки, оправить свои волосики и фартучек, на-

[1]) Лепкой иллюстрируются целые сказки или сценки из сказок: работа в таких случаях коллективная, продолжающаяся много дней подряд; каждый ребенок, по мере своих сил и способностей, вносит свой труд в такую иллюстративную работу, часто довольно сложную и многогранную.

деть свою, снабженную индивидуальным номером, салфетку, потом постоять минуту в молчании, чтобы притти в себя и исполниться торжественностью момента молитвы и приближающейся трапезы. Затем дети совершают молитву и чинно, парами, в тишине и порядке проходят в светлую, уютную столовую, где дежурные дети с помощью прислуги уже все приготовили к обеду[2]). Все три группы обедают вместе; за обедом разговаривать полагается лишь шёпотом, есть чисто и опрятно, доедать всё, что положено на тарелку (за этим следят руководительницы); некоторые из детей, по предписанию врача, получают перед обедом рыбий жир или мышьяк с железом.

После обеда младшая и средняя группа возвращаются в свою комнату, где уже раскинуты походные кровати для детского отдыха. Строгая тишина, а за нею сон, воцаряются на 1½ часа в большой комнате с высоким потолком и открытыми оконными фрамугами. После отдыха дети идут на полуторачасовую прогулку, потом в 4 ч. получают молоко или какао с булками и повидлом и начинают постепенно расходиться по домам. Это время дети свободно играют, или поют хором, или танцуют под рояль. Танцовать они любят до азарта, веяние времени как-то захватило и их. В 6 ч. сад уже безмолвен.

День и работы старшей группы складываются несколько иначе. В старшую группу пражского детского сада входят дети 6—7 лет, которые по своему развитию готовы уже к восприятию грамоты и счета. Комната старшей группы большая, светлая, с глубокими подоконниками, которые сплошь уставлены цветочными горшками, ящиками. вазами — здесь богато и разнообразно обставленный «уголок живой природы». Чего, чего здесь только не произрастает: и бобы, и горох, и гиацинты, и овес, и папоротник, и различные сезонные цветы... Уход за уголком лежит на детях, которые с радостным оживлением следят за малейшими изменениями всех своих опекаемых. На стене — большая доска для рисования и письма; таблички цифр в различных их комбинациях; надписи и рисунки; работы, подписанные и надписанные самими детьми; индивидуальные мешочки, в каждом из которых лежит записочка с заданием каждому ребенку на день (работа в старшей группе ведется по принципу Дальтон-плана, приспособленного к дошкольному возрасту). Много детских рисунков, деланных и цветными мелками на цветной бумаге, и красками, и углем; много детских работ, материалом для которых послужили различные дары природы — вербные барашки, желуди, каштаны,

[2]) В работе русских дет. садов в Чехии очень характерно именно систематическое и педантичное проведение в жизнь раз установленных правил и порядков; исключений в деле привития навыков не бывает. Для достижения спокойного настроения за обедом, руководительницы добиваются того, что дети ещё до прибытия в столовую приходят в полное душевное равновесие, и молитва перед обедом начинается лишь тогда, когда тишина столь глубока, что слышен полет сонной мухи под потолком.

мох, хвоя, древесная кора — всего не перечислишь. У доски висит календарь, сделанный руками ребят, где ежедневно дети отмечают погоду; маленькие белые стулики и столики, каждый на двоих детей, расставлены по комнате. Здесь, в «старшей группе», детская работа протекает в тех же тонах активности, разнообразия и красоты. В материале занятий преобладают элементы грамоты и счета в самых различных комбинациях; кроме надписывания рукой букв и слов, практикуется и «типографский» способ письма: существует печать, при помощи которой дети печатают целыя маленькие повести или объявления и аншлаги, нужные им для сложных игр в цирк, в театр, в путешествие, в школу, в лавку и т. д. Во время этих игр всё приходит в движение: столики и стулики служат строительным материалом, фабула игр развивается без конца, усложняясь и уходя иногда далеко от задуманного плана игры. Писать, читать и считать дети учатся, играя. Природа, со всей своей красочностью и многообразием, стоит в центре детского внимания. Экскурсии, прогулки, беседы, занятия знакомят детей со всеми явлениями данного сезона. Руководительница старшей группы, естественница по образованию, умело и любовно вводит детей в соприкосновение с живой природой и в стенах детского сада и во время частых и длительных подчас экскурсий в лес и в поле. Все утро в старшей группе отдается групповым или индивидуальным обязательным занятиям; после обеда дети играют как и во что хотят. По субботам ребята сами наводят порядок в своих ящиках, стирают тряпочки, моют игрушки, стулики и столики.

Условия работы в загородных садах несколько иные. Эти сады расположены в непосредственной близости с природой, и этот момент очень учитывается, в планировке работы, руководительницами загородных салов. Кто хоть раз был в комнатах дет. сада в Уезде или Радошовицах, залитых солнцем, с светлыми стенами, с белой, блестящей чистотой и краской, мебелью, с полками, уставленными цветами, игрушками, работами детей, с широкими окнами, смотрящими в садик или прямо в поле, куда дети толпой выбегают по несколько раз в день, тот никогда не забудет солнечного, радостного впечатления, оставляемого загородным дет. садом. Таких загородных дет. садов всего три; два из них ведутся каждый одной руководительницей, а один, вместивший 27 чел. детей, имеет две детских группы и двух руководительниц. Очень ответственна и тяжела работа тех двух руководительниц, которые занимаются в одиночку, с разнообразной, в возрастном отношении, группой; маленькие, иногда даже не достигшие 3-хлетнего возраста члены группы, требующие так много простого физического ухода, отвлекают внимание и силы руководительницы от взвинченных вольным воздухом деревни шалунов 5-7 лет. Для того, чтобы успеть почитать и посчитать с 7-милетками, руководительница ранний

утренний час (8—9 ч.) всецело посвящает им; младших детей приводят в сад уже после 9 ч. утра. Расположение детского дня в загородных садах одинаково с пражским садом, только дети раньше расходятся, сейчас же после 4-хчасового «полдника».

Познакомившись в общих чертах с обстановкой и работой детей в дет. садах, надо сказать несколько слов о положении и работе персонала. Руководительницы пражского детского сада, — их всего три, четвертая, дневная руководительница, не имеет определенной группы детей в своем ведении, — работают с 8 ч. утра до 1 ч. дня ежедневно; два раза в неделю каждая из них остается дежурить и днем, до 5 ч. 30 м. Утром каждая руководительница занимается со своей группой до обеда; после обеда и отдыха дети объединяются и остаются с двумя руководительницами — дежурной и дневной, приезжающей в сад к 1 ч. дня. Такая правильная и нормальная работа, в соединении с достаточным окладом жалованья, делает осуществимым большой педагогический труд, который несут руководительницы пражского дет. сада. В загородных садах положение руководительницы менее благоприятно — они бессменно дежурят до 4-х ч. дня; кроме того в двух из загородных садов нет возрастного деления групп, а заниматься с разнолетками гораздо труднее. Каждая руководительница пражского и радошовицкого дет. сада из года в год ведет определенный возраст; такой порядок, с воспитательной точки зрения, может быть, и не совсем правильный, имеет тот плюс, что ребенок «проходит» через душевный и умственный мир трех людей, различно одаренных, подвергаясь воздействию трех индивидуальностей, дополняющих одна другую; этой сменой обогащается и многообразится ход развития ребенка. Кроме того работа постоянно над одним возрастом расширяет и углубляет проникновение руководительницы в его особенности, а чем глубже знание и опыт садовницы, тем продуктивнее её работа. Работа руководительниц планируется ими самими, и план каждой из них читается и обсуждается на общих педагогических собраниях, членами которых являются все руководительницы всех садов, заведующая общим хозяйством садов, а председательницей — А. В. Жекулина, являющаяся признанным вождем всего дела. В основу работы кладется, обыкновенно, «время года» — сезон; вся развивающая и образовательная, если можно применить это слово к дошкольному делу, работа с детьми располагается вокруг изучения и осмысливания явлений, совершающихся в окружающей жизни, в связи с тем или иным временем года. Средствами усвоения и запечатления в духовном существе ребенка развертывающихся перед ним событий, явлений и существований служат изображение изучаемого в рисунке, лепке, песнях, драматизациях, в беседах. Сперва дети наглядно, на предметах знакомятся с фактами, осмыслить значение которых руководительница задалась целью,

потом эти наглядные впечатления прорабатываются и углубляются в занятиях изобразительным искусством, ручным трудом, в оживленно проходящей беседе; сказка, песня, игра — расцвечивают полученные впечатления, связывают их с миром детской фантазии, тем самым закрепляя их навсегда в сознании ребенка. Планируя свою работу, руководительница учитывает особенности ребят своей группы, состояние их здоровья, общего развития, поведения, социального облика и включает в свой план все элементы дошкольного воспитания, акцентируя тот или иной из них, в зависимости от условий, обстановки и состава детского коллектива. Руководительница сама строит свой план, сама выбирает тот или иной способ его проведения, сама продумывает и обосновывает то или иное использование какой-либо части дошкольной системы, сама выбирает нужный ей дидактический материал, и в конце сезона, в конце определенного периода работы, она сама себе и коллегам дает отчет, сообщая, как проведено ею задание, какие препятствия встретились на её пути, какие результаты достигнуты, как реагировали на работу дети. Путем такого коллегиального обсуждения планов и отчетов руководительниц достигается дух единства, проникающий всю работу русских дошкольных учреждений в Чехии. Это является громадным достижением внутренней организации русского дошкольного дела в Чехии, дела, вообще молодого, в котором нет ещё жизнью и теорией выработанных общих программ и традиций, где почти всё ещё находится в периоде исканий. Личная инициатива практического работника, полная свобода творческих исканий — это такие ценности, которых не может возместить даже самые просвещенные и обоснованные системы, проводимые путем прямого влияния стоящего во главе просветительного учреждения лица.

Кроме этой большой плановой и учетной работы, руководительница производит наблюдения над индивидуальностью находящихся в её ведении детей. Характеристики детей ведутся в форме записей; материалом для них служат и работы, производимые руками детей. Такое изучение ребенка необходимо для всей постановки педагогической работы с ним: исходя из знания душевного мира ребенка, строится план занятий с ним. Цели всегда ясны для руководительницы, трудны лишь пути, которые могут служить к достижению целей с данными детьми и в данных условиях. Дать детям радость, такую редкую гостью в эмигрантских условиях существования, открыть детям дороги, идя по которым они сами будут находить синюю птицу счастья, приобщить их к искусству и творческому труду, развить в них физические и духовные силы, делать их здоровыми во всех отношениях, — вот, как кажется, основные цели всякого дошкольного учреждения в эмигрантских, а, может быть, и в любых условиях жизни.

Основным фактором в этой работе является живая личность организатора учреждения и его педагогов, а вторым —

материальные средства его. От материальных средств учреждения зависит многое; для того, чтобы ребенок мог играть и работать так, как ему самому хочется, надо, чтобы сад был хорошо обставлен игрушками, рабочим материалом, пособиями всякого рода. В голых стенах, без разнообразных пособий, отвечающих различным стремлениям каждой детской индивидуальности, входящей в «мир» сада, невозможно ребенку дать развития, основанного на свободном изъявлении его личности. Чем беднее оборудование, тем уже круг возможностей у дет. сада, тем активнее должна быть руководительница. Таким образом материальное состояние учреждения влияет на принципы, которые кладутся в основу его педагогической постановки. Задуматься ли над системой Монтессори, положить ли в основу систему Фребеля, проникнуться ли радостной активностью, царящей в американских детских садах,—прежде всего надо сосчитать те «капиталы», которые можно положить в фундамент начинания. Каждое дошкольное учреждение необходимо обставить целым рядом пособий, иначе это будет не дошкольное учреждение, а приют, задачей которого является дать кров бездомному, накормить голодного. Дошкольные учреждения прежде всего воспитательные учреждения, и для них вопрос питания является лишь одним из элементов, правда весьма существенных, в общем плане воспитательной работы. Русские дошкольные учреждения в Чехии и выполняют громадную воспитательную и развивающую задачу; они являются по существу своему настоящими детскими садами, где в центре стоит ребенок с его духовными нуждами и запросами, где забота о его физическом здоровьи дополняет главную цель — дать ребенку прожить свое детство в таких условиях, в которых он сможет развернуть все свои способности и стремления. Выполняя это свое задание, продиктованное стремлением приблизиться к идеалу, русские сады в Чехии несколько отошли от потребностей ежедневной практической жизни. В организации дет. садов в Чехии есть один крупный минус с точки зрения практической жизни — они не связаны с следующей образовательной ступенью — приготовительными классами гимназий. Ребенок, прошедший все три группы дет. сада, не может, без дополнительной подготовки, поступить в младший приготовительный класс гимназии. Его развитие всегда превышает требование приготовительного класса, его знания иногда значительнее знаний «приготовишки», но знания эти не систематизированы, лишены формальных рамок. Если подойти к этому вопросу с точки зрения принципов дошкольного воспитания, то современное педагогическое творчество выдвигает для его разрешения образование так называемого переходного или дошкольного класса, который является звеном, связующим детский сад и школу. В переходном классе знания суммируются и систематизируются с таким рассчетом, чтобы дети, окончив его. могли, без каких либо дополнительных подгото-

вок, попасть в начальную школу. Такие переходные классы уже функционируют в Сев.-Америк. Соед. Штатах и в Сов. России; в Америке и в России создалась уже целая литература, вскрывающая необходимость переходных классов с точки зрения теоретической педагогики.

Прежде чем в нескольких словах суммировать все сказанное о русских дет. садах в Чехии, нам еще хотелось бы упомянуть о летних колониях, организованных работниками их. — Обыкновенно на два летних месяца все русские дет. сады в Чехии закрываются, но вместо них организуется летняя колония, разбирающая всех желающих и нуждающихся в деревенском воздухе детей и выезжающая за пределы душной и пыльной столицы. За 4 года было организовано 4 летних колонии; 2 первые — очень многочисленные, куда входило от 40 до 50 детей, где заняты были 4 руководительницы и заведующая хозяйством со своим техническим персоналом; колонии эти выезжали за 5—6 час. езды по железной дороге от Праги; 2 последующие, на 15 чел. детей каждая, с 2-мя руководительницами, располагались в ближайших окрестностях Праги. После двукратной попытки организовать многочисленные колонии пришлось от этой мысли отказаться, главным образом, по той причине, что оказалось невозможным найти подходящее помещение для столь большого, шумного и небогатого общества. Устроить 45 чел. детей таким образом, чтобы это устройство отвечало хотя бы скромным гигиеническим требованиям, было невозможно. Приходилось детей размещать в здании, где, кроме спальни, других пригодных комнат не было, а зачастую плохое, дождливое и холодное чешское лето загоняло детей ежедневно в этот общий дортуар; окружающая прелестная природа не могла быть использована в полной мере. Пришлось избрать другой путь — организовать колонии в помещениях загородных садов, где на лицо имелось 2-3 комнаты с полным оборудованием, приспособленным для детей, их нужд и запросов, но количество детей надо было уменьшить до 15 человек, ибо помещения загородных садов очень невелики. Несмотря на эти трудности, детские колонии очень подкрепили детей, познакомили их с жизнью деревни, ввели их в соприкосновение с действительной жизнью леса и поля, подняли их физические силы, усилив тем самым их душевную и умственную активность[4]).

Таким образом организационные силы русских дет. садов

[4]) Очень показательны данные последней летней колонии, которая организована была в помещении Радошовицкого детского сада. Детей было 15 человек, при 2-х руководительницах, пробыли они в колонии с 5-го июля по 1-е сентября. При первом же врачебном осмотре детей (врач жил недалеко от колонии и посещал ее два раза в неделю) выяснилось их малокровие, худосочность и почти у всех увеличение лимфатических желез — это преддверие туберкулеза. За 2 месяца существования колонии железы уменьшились и рассосались, дети поголовно все прибавили в весе, приобрели здоровый цвет лица, сильно повысилась их активность, энергия, они стали пребывать в вечно радостном настроении.

в Чехии и летом не иссякают и, по мере сил и возможности, регулярно помогают городским детям пожить в деревне и набраться сил на вольном воздухе в условиях, специально для детей приспособленных.

Познакомившись в общих чертах с жизнью дошкольных учреждений в Чехии, нам остается определить те принципы, на которых они основаны. — Русские дет. сады в Чехии не придерживаются какой-либо определенной системы, это не сады Монтессори или Фребеля; из каждой системы руководительница свободно выбирает то, что ей кажется ценным, не следуя всей системе в целом. Нам известно, что в младшей группе радошовицкого дет. сада многое из дидактического материала Монтессори применяется, как средство для развития самых маленьких детей; в младшей группе пражского дет. сада взято многое из учения Фребеля, но все же и здесь можно говорить лишь об уклоне в сторону той или иной системы, а не о приятии её в целом. Если разобраться — какая из современных дошкольных систем ближе всего к работе русских детских садов в Чехии, то придем к выводу, что главным образом американским пониманием дошкольного воспитания освещается внутренняя работа здешних дошкольниц. Самостоятельная активность; свободное волеизъявление ребенка; игра почти без вмешательства старших; первенствующее значение, придаваемое физическому здоровью ребенка и привитие ему гигиенических навыков; организация детской жизни, построенная на возможности для ребенка не только творить свой индивидуальный замысел, но и сорганизовываться группами для коллективной игры, причем всячески поощряются те начала детской природы, которые в будущем лягут в основу детского самоуправления и самодисциплины; атмосфера детского сада, в которой ребенок чувствует себя более дома, чем в своей семье, ибо здесь — поле его деятельности и простор для его фантазии и умственных запросов, — все эти начала близки американским дошкольным учреждениям. Приходится еще раз пожалеть, что дошкольный класс, уже функционирующий в американских и русских отечественных дошкольных учреждениях, не введен в систему русских дет. садов в Чехии. Он тем более необходим, что дети в старшую группу детского сада попадают 5-ти, 6-ти лет; пробыв в ней год, им еще рано итти в приготовительный класс гимназии, с ее суровым школьным режимом и формальным отношением к ребенку. Многие из детей остаются на второй год в старшей группе, потому что некуда деваться этим малышам, но и второй год пребывания там не дает им того суммирования и систематизации их развития и знаний, которые так пригодились бы им в гимназии...

Бар. Н. А. Рауш-Траубенберг.

Летняя детская площадка[1])

I

Детская площадка о-ва «ОЗЕ», предназначенная для школьников от 7—13 лет обоего пола, открылась в Кишиневе 10-го июля. Площадка рассчитана была на две смены. В первый месяц (с 10 июля по 10 августа) площадкой пользовалось 86 детей, во второй (с 11 августа по 11 сентября) — 116-ть. Отбор детей производился врачами пропорционально числу учащихся местных начальных школ, профессиональных училищ и талмуд-торы. При отборе принято было во внимание не только физическое состояние каждого школьника, но и материальное положение его семьи; благодаря этому на площадке представлены были беднейшие элементы кишиневского населения, принадлежащие к различным социальным группам. Большинство детей принадлежало к семьям ремесленников — портных, сапожников, кузнецов, столяров, токарей, плотников, бондарей, парикмахеров, электротехников и т. д.; их насчитывалось 79, т. е. около 39,5% всех детей; затем шли дети торговцев — 37 (18,5%); рабочих — 29 (14,5%); служащих — 19 (9,5%); извозчиков — 13 (6,5%); маклеров — 5 (2,5%); меламедов и учителей — 3 (1,5%); прочих — 17 (7,5%).

Большинство семейств участников площадки живет в беднейшей части города, в чрезвычайно плохих санитарных и квартирных условиях: 78 семейств (приблизительно 39% общего их числа), при составе семьи от 2 до 8 чел., ютятся в одной комнате; 69 семей (около 34,5%), в составе 3—10 членов, имеют квартиру в две комнаты; 55 семей (около 26,5%) занимают квартиру в три комнаты[2]).

Педагогический персонал, приглашенный для «летней площадки», состоял из заведующей, двух учительниц, двух практиканток и инструктора по гимнастике. До открытия «площадки» состоялось педагогическое совещание и на нем выяснены были те принципы, которые должны были служить руководящей нитью в предстоящей деятельности. Высказанные при этом взгляды в общем сводились к следующему: — Хорошее питание и пребывание на чистом воздухе являются лишь одной

[1]) Летние площадки — весьма интересный вид внешкольной работы; они могут получить широкое развитие в русских беженских условиях, ибо организация их не требует значительных денежных средств. Очерк Е. М. Эфруси дает много ценных практических указаний, которые целиком могут быть использованы на местах. Редакция.

[2]) Надо отметить, однако, что по количеству комнат довольно трудно судить об уровне благосостояния семьи, так как в той части города, где живёт большинство детей, посещавших «площадку», домишки более похожи на избы, чем на городские постройки; к тому же у ремесленников одна комната обычно занята мастерской, а перегороженные комнаты считаются за две.

из целей «летней площадки». Помимо забот о физическом благополучии детей, у летней площадки имеются те же педагогические задачи, что и у всех просветительных учреждений. В воспитательном отношении разница между детской площадкой и школой должна быть только количественной, а отнюдь не качественной; поэтому она должна стремиться дать за короткое время максимум культурных и социальных навыков. Из того, что площадка действует в каникулярное время и является местом отдыха от школьной страды, отнюдь не следует, что дети должны быть предоставлены самим себе, что на «площадке» должны господствовать абсолютная свобода и праздность. Неорганизованная свобода привела бы к распущенности, а «ничегонеделание», «валандание» породило бы скуку, которая обычно сопровождается дурными шалостями, ссорами, драками; об осуществлении каких бы то ни было педагогических заданий при таких условиях не могло бы быть и речи. Только при разумной организации, между детьми и руководительницами устанавливаются простые, доверчивые отношения; только при правильном распределении занятий, игр, развлечений, можно поддерживать в детях бодрое настроение и превратить «площадку» в место приятного отдыха. — Исходя из этих предпосылок, педагогическое совещание выработало план и программу занятий, наметило распределение часов занятий.

II

Для того, чтобы, вступив на территорию «площадки», дети прониклись сознанием, что «площадка» представляет собою не сборище детей, а учреждение, в котором имеются установленные правила, они в первый же день разделены были на две группы (во второй смене были три группы, и для 3-ей группы приглашены были особая учительница и практикантка). К младшей группе причислены были дети от 7 до 9 лет (26 мальчиков и 14 девочек), к старшей — от 10—14 лет (25 мальчиков и 15 девочек). Учительницы и практикантки расставили свои группы в пары, и с этого момента каждый знал свою пару и занимаемое им место. Дети сразу почувствовали себя организованными, и на «площадке» водворилась дисциплина, которая без особого труда поддерживалась всё время.

И мальчики, и девочки, за немногими исключениями, явились на «площадку» босые, в поношенной, часто даже разорванной одежде. Предвидя, что, в отношении чистоплотности, состояние детей не отвечает элементарным требованиям гигиены, педагогический совет постановил в день открытия «площадки» повести детей в баню; все необходимые для этого меры были предварительно приняты, и дети, снабженные мылом и полотенцами, в сопровождении учительниц, с утра отправились в баню; туда же приглашен был парикмахер, который остриг всех мальчиков; девочки острижены были спустя не-

сколько дней на самой площадке. Омовение и стрижка ребят заняли несколько часов; все вернулись на «площадку» утомленные и, усевшись за накрытые столы, с большим аппетитом пообедали. Учительницы и практикантки обедали вместе с детьми. В этот день занятий не было. Дети только с полчаса поиграли с учительницами, затем их отправили по домам, но как-то сразу взаимоотношения между руководительницами и детьми приняли почти семейный характер.

На второй день на площадке началась нормальная жизнь. Согласно плану, выработанному на педагогическом совещании, время пребывания детей на «площадке» было распределено следующим образом: до обеда (от 12½ до 1½) в старшей группе рассказывание или чтение, в младшей — рассказывание. За ¼ часа до обеда, в 1 ч. 30 м., дети устанавливались в пары и под наблюдением учительниц приступали к мытью рук. Во время этой процедуры учительницы осматривали уши, шеи и ноги детей; от детей, являвшихся в грязном виде, требовали, чтобы они дома тщательно умывались, а в случае нарушения требования грозили услать с «площадки». Но эта угроза редко приводилась в исполнение. Учительницы, вообще, не злоупотребляли этой единственной мерой наказания, и только в редких случаях отправляли детей домой, предварительно накормив их обедом; наказываемые обычно заливались горькими слезами и большей частью добивались прощения. Для того, чтобы дети во время омовения, в ожидании очереди, не скучали, учительницы предлагали им петь. Дежурные в это время накрывали столы, и приблизительно в 1 ч. 45 м. дети садились обедать.

Обед состоял из двух блюд — жаркое с картофелем и компот, суп с мясом и макароны, котлеты с картофелем и компот; белый хлеб дети получали в неограниченном количестве.

Предполагалось, что учительницы будут обедать вместе с детьми, но это оказалось неудобным. Во время обеда детям не разрешалось вставать; кушанья, хлеб и воду разносили дежурные. Но учительницам не только приходилось распределять порции и разрезать мясо: им все время необходимо было наблюдать, чтобы дети опрятно ели, не прибегая к помощи пальцев, чтобы страдавшие отсутствием аппетита съедали свои порции. Обед продолжался около часу. Большинство детей получало дома весьма скудный завтрак, а некоторые даже уходили из дому совсем не поевши; эти дети за обедом проявляли завидный аппетит. — Во время обеда учительницы обыкновенно отмечали отсутствующих детей; пропусков было немного: обычно в каждой группе отсутствовали 3—4 ребенка.

В течение ¼ часа, пока обедал педагогический персонал, дети были предоставлены самим себе, и обе группы, усевшись в тени, пели или играли в тихие игры. Дежурные в это время уносили грязную посуду, вытирали столы и т. д.

В 3 ч. или 3 ч. 15 м. дети принимались за ручной труд —

рисование, лепку, аппликацию, плетение, вышивание. В старшей группе предполагалось особое внимание обратить на коллективные работы, которые стимулируют творческую фантазию и развивают не только любовь к труду, но и коллегиальные навыки. Однако, вследствие индивидуализма детей или по другим причинам, дети, главным образом, работали в одиночку. Коллективные работы, исполненные детьми — крестьянский двор, пруд с гусями, усадьба — нельзя считать удачными. Тем не менее некоторые дети с увлечением занимались ручным трудом. Особенно ревностно относились к ручному труду мальчики. Во время лепки и рисования (по картинкам, с натуры или по памяти) младшая группа лепила и рисовала животных, птиц, фрукты, домики и т. п.; у некоторых детей были вдохновленные личики, и они с сожалением складывали работу, когда являлся преподаватель гимнастики.

Гимнастическим упражнениям ежедневно посвящалось по получаса. От 4 ч. 15 м. до 4 ч. 45 м. гимнастикой занималась младшая группа; старшая группа в это время обычно занималась пением; от 4 ч. 45 м. до 5 ч. 15 м., пока старшая группа занималась гимнастикой, в младшей группе пели.

Песни чрезвычайно скоро усваивались детьми. В течение первой недели не только старшая, но и младшая группа разучила несколько песен. Дети пели с видимым удовольствием и во время мытья рук, и во время обеда и ужина, пока раздавались порции, и почти во всех тех случаях, когда они бывали предоставлены самим себе. Песни сплачивали детей и поддерживали в них веселое настроение. Успехи в пении были поразительны. Во время «праздника», который состоялся на площадке спустя 19 дней после её открытия, 29 июля, и в старшей и в младшей группах составился довольно стройный хор.

Другим рессурсом для поддержания радостной атмосферы служили подвижные игры, маршировка с пением и танцы. Подвижные игры обычно происходили перед ужином. Каждая группа играла отдельно со своими руководительницами. Сначала мальчики старшей группы, значительное большинство которых обучается в талмуд-торах и менее развиты, менее культурны, не очень охотно участвовали в играх, туго усваивали правила, дразнили девочек и насмехались над ними. Но спустя 3—4 дня мальчики перестали дичиться, и скоро подвижные игры стали их любимой забавой; не только младшая, но и старшая группа во время игр часто проявляли бурное веселье. Увлечение играми дошло до того, что на собеседовании о желательном времяпрепровождении дети старшей группы выразили желание, чтобы побольше времени отводилось играм.

Для обеспечения коллегиальности в предстоявшей педагогической работе, приглашение сотрудников было предоставлено заведующей «площадкой». Когда же на «площадке» оказалось больше мальчиков, у заведующей возникли сомнения, справятся ли руководительницы старшей группы с питомцами тал-

муд-торы. Опасения эти не оправдались. Напротив, мягкое, заботливое отношение руководительниц имело на мальчиков благотворное влияние. Хорошо влияло на мальчиков и общение с девочками: они становились мягче, вежливей, услужливей.

В 6 ч. 15 м., после мытья рук и маршировки с пением, дети усаживались за ужин. Ужин состоял из: 1) чашки молока, 2) хлеба с маслом, яйца или хлеба с маслом и творогом и 3) фруктов (абрикосов, слив, яблок и груш). Хлеб с маслом заготовлялся в большом количестве; дети, обладавшие хорошим аппетитом, съедали по 4—5 больших ломтей.

Во время ужина назначались дежурные для следующего дня, по 4 дежурных из каждой группы. Дежурные приносили воду для питья и умывания, накрывали столы к обеду и ужину, убирали со стола, помогали прислуге вытирать посуду и т. д. У каждого из детей за все время было всего 2—3 дежурства. Дежурные не сразу ориентировались в своих обязанностях; поэтому заведующей и учительницам приходилось не только контролировать, но и обучать дежурных. Однако, несмотря на эти неудобства, при назначении дежурных соблюдалась строгая очередь; исключения не допускались даже для семилеток. Дело в том, что дежурства детей не только вызывались необходимостью, они имели большое воспитательное значение: помимо развития общественных навыков, исполнение хозяйственных функций на пользу коллектива приучало детей к опрятности и культурным формам общежития. Дети дежурили очень охотно; большинство даже навязывало свои услуги и ревностно относилось к своим обязанностям. Особенно приятно было смотреть на малышей младшей группы, когда они во время дежурства, проникнутые сознанием ответственности, с серьезным видом обходили столы, предлагая детям воду для питья, хлеб или дополнительные порции.

После ужина, в 7 ч. дети должны были уходить домой, но они крайне неохотно покидали «площадку», приставали к учительницам с просьбой еще немного поиграть, и руководительницы не всегда могли устоять перед просьбами детей.

По пятницам детей обыкновенно отпускали на полчаса раньше, так как этот вечер был предназначен для педагогических заседаний. По субботам занятий не было.

III

Программа детского праздника, назначенного на 29 июля, была намечена 20 июля на педагогическом совещании. При этом высказано было пожелание, чтобы все дети фигурировали на «празднике» не только в качестве зрителей, но и исполнителей. Для того, чтобы подготовка к «празднику» не внесла дезорганизации, решено было посвятить этому минимум времени. Последнее легче всего было выполнить, привлекши к исполнению отдельных номеров девочек, обучавшихся в профес-

сиональных училищах, которые уже выступали на школьных праздниках в различных пьесах и знали наизусть много басен и стихотворений; поэтому учительницы предпочли наиболее ответственные роли предоставить девочкам. Обыкновенно положение актеров заставляет детей забирать себя в руки и кроме внешней дисциплины развивает и внутреннюю, а удачно продекламированное стихотворение или хорошо сыгранная роль поднимает в детях веру в себя, вызывает стремление к дальнейшим успехам. В виду всего этого участие в исполнении программы «праздника» должно было иметь особое значение для мальчиков, которые совершенно не привыкли к публичным выступлениям и в подобных случаях легко терялись и робели. Однако, только на празднике второй смены, по настоянию заведующей, некоторые роли в разыгранных пьесах были предоставлены мальчикам.

Во время собеседования о предстоящем празднике одна из девочек старшей группы предложила завести журнал, в котором отмечались бы важнейшие события «площадки». Предложение это было поддержано другими детьми и приведено в исполнение.

Вся неделя до праздника прошла в лихорадочной работе; разучивались и репетировались хоровые песни, танцы, басни, стихотворения. Во время занятий ручным трудом готовились бумажные цепи, флажки, разноцветные шапочки и плакаты. Накануне «праздника» произошла генеральная репетиция и все номера программы вызвали восторженное одобрение детворы.

В день «праздника» дети явились на площадку задолго до назначенного срока; для того, чтобы можно было наскоро пообедать, переменить посуду и до начала «праздника» распределить по тарелкам сладости, к обеду заказаны были только котлеты с жареным картофелем. После обеда дети расставили скамьи, развесили бумажные цепи, и «площадка» приняла праздничный вид.

В 4 часа стали сходиться гости — родители детей, члены Комитета «ОЗЕ» и знакомые учительниц. В 4 ч. 30 м. раздался звонок и «праздник» начался.

Программа «праздника» состояла из: 1) хоровых песен; 2) декламаций; 3) гимнастических упражнений; 4) танцев; 5) юмористической сценки; 6) шествия с плакатами и флажками; дети младшей группы были при этом в разноцветных бумажных шапочках. После каждого номера дети шумно аплодировали исполнителям.

Около 7-ми дети сели за столы, на которых вместо ужина было приготовлено следующее угощение: какао, сдобные булочки, пирожное, конфекты. Ради большей торжественности, столы были накрыты белыми скатертями.

О настроении детей в этот день можно судить по записи журнала: «Наконец-то наступило милое воскресенье. В добрый час! Мы с нетерпением ждали праздника. Площадка была раз-

украшена. Мы все были веселы. Повсюду царило праздничное настроение. Представление имело большой успех и у детей, и у родителей. Мы были так хорошо настроены, что нам хотелось, чтобы этот день никогда не кончился. Но вот наступил вечер. Мы поели, поиграли и — оживленные, веселые — разошлись по домам».

IV

На педагогическом совещании, посвященном выработке плана работ на площадке, много внимания уделено было экскурсиям. Предполагалось раза два в неделю совершать с детьми прогулки в сады, виноградники и по окрестностям города. Но это постановление не удалось привести в исполнение. Садовладельцы, к которым руководительницы обращались за разрешением, отказывались впустить детей из опасения, что дети не устоят перед соблазном полакомиться фруктами и будут ломать деревья. Другим препятствием послужила жара. Вести детей за город по дорогам, залитым жгучим солнцем, было бы не только тягостно, но даже рисковано. Пришлось программу экскурсий сильно сократить. 1-го августа дети старшей группы посетили городской естественно-исторический музей. 2-го августа музей посетила младшая группа. Объяснения давала помощница заведующей. На мальчиков, большинство которых видело музей в первый раз, посещение произвело большое впечатление. — При второй смене, благодаря наступившей прохладе, детям старшей группы 30-го августа удалось совершить экскурсию за город. Захватив с собою корзины с ужином, дети сейчас же после обеда отправились в путь. До окраины все доехали в трамвае; осмотрев каменоломню, дети с учительницами расположились в степи и до вечера играли и пели. По отзывам руководительниц и детей прогулка доставила детям большое удовольствие.

9-го августа дети были взвешены. Несмотря на то, что на «площадке» дети много времени проводили в движении, все, за исключением двух, прибавились в весе на 1,5—4,5 фунтов.

10-ое августа, последний день пребывания «на площадке» детей первой смены, предполагалось ознаменовать поездкой в лес, но из-за ненастной погоды экскурсию пришлось отменить и, в виде компенсации, после обеда повели детей в кино. К обеду в этот день заказано было пирожное. В 5 ч. 30 м. пополудни дети возбужденные, веселые вернулись на «площадку». Большинство детей до этого никогда не было в кино, поэтому они сильно на всё реагировали: при комических картинах всё время раздавался гомерический хохот. За ужином детей угостили фруктами и сладостями. После ужина, напутствия заведующей и трогательного прощания, дети в 7 ч. 15 м. веч. с пением покинули «площадку».

При второй смене занятия на «площадке» шли по тому

же плану, как и при первой смене, но «праздник», организованный 26 августа, по желанию Комитета «ОЗЕ» был повторен 9-го сентября.

Дети 10-го сентября были взвешены. Вероятно, вследствие отсутствия зноя, вторая смена больше прибавилась в весе, нежели первая — от 1,5 до 7,5 фунтов. Особенно поправились старшие дети: из 40 детей старшей группы 21 приобрели в весе от 3 до 7,5 фунтов.

В последний день дети посетили кино. — На этот раз дети еще с большим сожалением расставались с «площадкой», и прощание с заведующей и учительницами было еще трогательней.

Постановка работ на летней площадке о-ва «ОЗЕ» не во всем отвечала идеальным требованиям; в ней, разумеется, имелось не мало дефектов. Но большим достижением следует считать, что детям было приятно и весело, что они любили свою «площадку». Некоторые дети за короткое время расцветали, вялость сменилась подвижностью, и в тусклых безжизненных глазах появлялось выражение радости бытия. Настроение детей нашло яркое отражение в журнале «площадки». Чуть ли не каждая запись начинается словами: «в этот день мы были в очень веселом настроении» и кончается почти стереотипной фразой: «нам было очень весело и не хотелось уходить домой»...

Е. Эфруси.

Библиотека-Читальня „Земгора“ в Праге

(К юбилею Президента Т. Г. Масарика)

7-го марта 1930 года исполнилось восьмидесятилетие со дня рождения первого Президента Чехословацкой Республики доктора Томаша Гаррига Масарика.

День этот для всего чехословацкого народа явился днем национального праздника. Весь народ Республики, все его классы и слои, все организованные силы и группы единодушно чествовали живой символ чехословацкого национального возрождения и культурного развития.

Не могла не присоединиться к этому торжеству и русская эмиграция в Чехословакии. Ее участие знаменовало не только акт обычной вежливости к народу и его главе, давшим русской эмиграции гостеприимный приют и оказавшим ей моральную и материальную помощь. Высокая нравственная личность Президента, долголетнее неутомимое его служение идеалам правды, любви и общечеловеческой солидарности, самоотверженный подвиг всей его жизни, посвященной созданию культурных ценностей — вот что, главным образом, побуждало русскую эмиграцию выявить, наравне и совместно с братским чехословацким народом, свои искренние чувства уважения и любви к Президенту.

Пражский «Земгор», который в течение девяти лет осуществляет в Чехословацкой Республике работу по оказанию материальной и культурной помощи российским гражданам в изгнании, решил ознаменовать славный юбилей таким образом, чтобы память о нем сохранилась на долгие годы. «Земгору» представлялось, что этому пожеланию более всего соответствовало бы присвоение имени Президента одному из больших культурных русских начинаний в Чехословакии и посвящение памяти покойной супруги Президента, Шарлоты Гарриг Масарик, спутницы на его жизненном пути и сотрудницы его во всех трудах и начинаниях, учреждения гуманитарного характера. Как известно, благодаря помощи правительственных и общественных органов Чехословакии, «Земгор» организовал ряд учреждений, которые являются как бы живым памятником сотрудничества двух родственных славянских народов и реальной основой для их теснейшего культурного сближения. К такого рода начинаниям «Земгора» относятся, прежде всего, Русская Народная Библиотека-Читальня в Праге и Здравница для легочных больных у Засмук.

7 марта 1930 г. «Земгор» обратился к Господину Президенту с следующим ходатайством:

«Господин Президент! Сегодня, 7-го марта, в день 80-летия со дня Вашего рождения, вся Чехословацкая Республика, а

вместе с нею и весь культурный мир, приветствует Вас, Господин Президент, не только как вождя чехословацкого народа и возродителя чехословацкой государственности, но и как одного из великих деятелей истории, в течении всей своей жизни и деятельности осуществлявшего великие принципы и идеалы передового человечества, на знамени которого начертаны слова: «Народовластие и общечеловеческая солидарность, социальная справедливость и гуманность, всеобщее просвещение и культурное преуспение народов».

«В этот день всеобщего и нелицеприятного изъявления Вам искренних чувств, как носителю и служителю указанного идеала человечества, мы, русские люди, члены «Земгора» — Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословацкой Республике — почитаем своим нравственным долгом всецело присоединиться к этому всеобщему порыву неподдельных человеческих чувств. Мы, русские люди, в трагические годины нашей Родины и крушения созданной ею культуры, научились с особенной отчетливостью осознавать и ценить в Вашем лице силу и значение осуществляемых в жизни начал человеколюбия и международной солидарности — с одной стороны, и благ национальной культуры — с другой. В нынешний день это сознание с особенной настойчивостью подсказывает нам мысль о приличествующем сему дню ознаменовании его нами: на долгую память о проявленных водительствуемым Вами народом братских к нам чувств, в укрепление связей двух родственных народов и в знак глубокого уважения к Вашему, Господин Президент, особо любовному отношению к культурным ценностям и, в частности к книге, как лучшему орудию культуры — посвятить Вашему, Господин Президент, имени созданную «Земгором» Русскую Народную Библиотеку-Читальню в Праге, присвоив ей наименование: «РУССКАЯ НАРОДНАЯ БИБЛИОТЕКА-ЧИТАЛЬНЯ «ЗЕМГОРА» В ПРАГЕ ИМЕНИ ПРЕЗИДЕНТА Т. Г. МАСАРИКА».

19-го апреля 1930 г. поступило письменное уведомление Канцелярии Президента об удовлетворении ходатайства «Земгора». В ознаменование этого события, 12 мая «Земгор» устроил торжественное собрание, в которое были приглашены чешские и русские гости. В собрании, прошедшем в обстановке исключительной сердечности и искренности, присутствовали: представители Министерства Иностранных Дел: Д-р Завазал и Д-р Галия, представитель Канцелярии Президента Д-р Дртина, представитель Министерства Народного Просвещения Д-р Урбан, представитель Славянского Института в Праге Д-р Штайглер, Верховного Комиссара по беженским делам — Д-р П. А. Гессе, проф. Д-р Ю. И. Поливка и проф. Д-р Бажант, представитель Архива и Музея Легий капитан Минаржик и др. Из русских — гр. С. В. Панина, Е. Д. Кускова, А. В. Жекулина, В. Н. Стомпфе, В. Н. Немирович-Данченко, проф. С. В. Завадский, проф. А. А. Кизеветтер, проф. И. И. Лапшин, проф. А. А.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1930
Číslo výtisku: 34
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 463 - 482

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Вилков, проф. А. Н. Фатеев, кн. П. Д. Долгоруков, Н. И. Астров, В. А. Харламов, Е. Е. Лазарев, проф. Одинцов, В. А. Розенберг, проф. Д. И. Чижевский, М. И. Савицкий, инж. А. Ф. Новицкий, инж. А. Ких, А. А. Аргунов, С. И. Варшавский и др. Были также представители русской и чешской печати.

После краткой вступительной речи Председателя Комитета И. М. Брушвита, Заведывающий Библиотекой-Читальней С. Н. Николаев, представил вниманию собрания следующее сообщение о её росте и деятельности.

«Милостивые Государыни и Милостивые Государи! Задачи Библиотеки-Читальни «Земгора» определялись предъявляемыми к ней требованиями. «Земгор», взявший на себя обслуживание, в меру своих сил и разумения, нужд русской эмиграции в Чехословацкой Республике, приступая к организации того или иного начинания, всегда руководствовался одним основным правилом: итти навстречу и на помощь тому, в чём ощущалась наибольшая потребность.

Русская эмиграция в Чехословакии имеет одно преимущество в своем положении: она нашла себе приют и гостеприимство в родственной ей славянской стране. Но несмотря на это, она не могла удовлетворять свои культурные потребности благами и средствами национальной культуры приютившей ее страны. Обусловливалось это не только незнанием языка коренного населения страны, но и существеннейшей разницей в духе и характере культуры двух народов. Вера, нравы, право, общественный уклад, домашний быт, характер народа и характер литературы — все это заметно отличалось от всего того, что составляет русскую культуру. Сознание этого различия и возникшая вместе с ним острая любовь к благам родной культуры и стремление к сохранению вот-вот готовых оборваться связей с утрачиваемой и погубляемой родной культурой — все это, вместе взятое, развило в русском человеке заграницей необычайную тягу к ценностям своей культуры и в том числе, конечно, в первую очередь тягу к русской литературе, к русской книге. — Вот первые основания и в то же время первая задача создания русской общедоступной библиотеки-читальни.

Еще одно обстоятельство заслуживало внимания. Из среды коренных граждан Республики тысячи и десятки тысяч перебывали в России и подолгу жили там, знают русский язык и любят русскую литературу. Многие из них связали себя с Россией и более тесными связями — брачными узами с нашими соотечественницами, внося, таким образом, русские начала и в свою семью. На ряду с этим, многие чешские ученые посвятили себя изучению вопросов русской истории, русской культуры и русской литературы. Все эти лица, наравне с русскими, предъявляли требования на русскую книгу, и их требования не могли быть оставлены без внимания и без посильного удовлетворения.

Наряду с этой основной потребностью, с самого начала появления в Чехословакии русской эмиграции, стали определяться и выявляться и более частные потребности в русской книге.

Чехословацкий народ и его Правительство не ограничились предоставлением эмиграции убежища и приюта. Они создали, помимо того, особо благоприятные моральные и материальные условия для одной категории беженцев-эмигрантов — ученых и учащихся. Благодаря этому Прага превратилась в одно из главных средоточий русской эмигрантской интеллигенции: здесь наибольшее число учащихся и ученых, здесь учреждались и действовали русские учебные и ученые учреждения. В связи с этим возникла и развивалась необходимость облегчать нужду учащихся в учебниках и учебных пособиях и удовлетворять ученых в их требованиях на книги для научно-исследовательских работ.

Вот те три основные задачи, которые были поставлены пред Библиотекой-Читальней условиями жизни русской эмиграции в Чехословакии: 1) дать русскому читателю-эмигранту возможность удовлетворять его потребности в чтении родной литературы на родном языке; 2) дать многочисленной русской учащейся молодежи учебники и учебные пособия; 3) оказать русскому ученому посильное содействие в его научно-исследовательских трудах предоставлением ему необходимых книг и пособий.

В зависимости от этих задач определялись, как характер, так и книжный состав библиотеки. Она составлялась и пополнялась книгами: 1) общего значения и пользования, 2) учебниками и учебными пособиями и 3) книгами, имеющими значение для научно-исследовательских работ.

В последние годы к указанным выше основным задачам прибавилась четвертая. Расхищение частных и публичных книгохранилищ на родине и «распыление» русской книги поставили перед Библиотекой и «Земгором» задачу о принятии посильных мер к сбережению остатков расхищаемого национального книжного богатства России. В зависимости от этого Библиотека стала пополняться книгами, не так уж определенно отвечающими указанным выше главным задачам.

С течением времени, а особенно в последние два-три года, когда эмигранты, с одной стороны, приспособились к условиям жизни приютившей их страны, а с другой — в поисках более благоприятных условий жизни, стали расселяться по разным странам, начинают предъявляться требования как на чешскую книгу, так и вообще на иностранную. Это повело к необходимости пополнения Библиотеки книгами на разных иностранных языках и, в частности, на чешском.

Руководясь в своем развитии и деятельности изложенными выше требованиями и задачами, Библиотека составлялась и пополнялась, главным образом, двумя способами: 1) при-

обретением книг на средства «Земгора» и 2) принятием библиотек и книжных фондов от отдельных лиц и учреждений в пользование, на основе особых договоров. К этим двум основным способам составления Библиотеки можно прибавить и третий, хотя и не получивший особого развития: это — поступление в дар от разных лиц.

Составление и пополнение Библиотеки представляло не мало трудностей. Кроме отсутствия денежных средств, здесь имели большое влияние и особенности русского заграничного книжного рынка, чрезвычайно ограниченного, особенно в начальный период эмиграции, когда он мог поставлять произведения почти исключительно русской зарубежной литературы. Книги довоенных изданий и особенно книги редкие были почти недоступны для приобретения. Между тем, они часто имели исключительное значение, и наличие их в Библиотеке являлось насущнейшей потребностью. Лишь в последние годы, когда советская власть, в поисках нужной ей валюты, не остановилась даже от соблазнительной и легкой возможности вывоза за границу русских довоенных книжных ценностей, открылась возможность пополнять Библиотеку и книгами довоенного издания.

Организуемая и пополняемая при таких условиях, которые едва ли можно признать благоприятными, Библиотека все же к маю 1930 г. в книжном своем фонде насчитывала 51.544 книги. Из этого числа: книг на русском языке — 43.042, на иностранных языках — 8.002. Принадлежат самому «Земгору» — 25.715 книг, поступило в пользование по договорам — 25.829[1]).

Книг, поступивших в дар, числится около 2.500. Наибольшие поступления были от проф. Иосифа Сикоры, граф. В. Н. Бобринской и Д. А. Лутохина.

Рост Библиотеки-Читальни по годам выразился в следующих цифрах:

1921 г. . . .	389	1926 г. . . .	34.575
1922 г. . . .	5.155	1927 г. . . .	35.783
1923 г. . . .	10.408	1928 г. . . .	41.415
1924 г. . . .	24.531	1929 г. . . .	51.000[1а])
1925 г. . . .	32.693		

Наличный книжный фонд в настоящее время распределяется по отделам следующим образом:

---

[1]) В частности поступило по договорам от: 1) Библиотеки Лаврова, Гоца и Лазарева — 14.325 книг; 2) Юридической секции — 6.334; 3) Института изучения России — 614; 4) Журнала «Воля России» — 351; 5) М. М. Ковалевского — 290; 6) В. М. Чернова и В. В. Сухомлина — 1.547; 7) г. Белановича — 175; 8) В. В. Водовозова — 164; 9) А. Г. Ковтуна — 366; 10) И. С. Алко — 234; 11) г-жи Дубоссарской — 32.

[1а]) К концу 1930 г. в Библиотеке-Читальне состояло уже 52.862 книги.

Отделы	% % отнош. к общему числу книг	% читаемости	Отделы	% % отнош. к общему числу книг	% читаемости
1. Беллетристика . .	30	63	8. Философия, религия	2	1,7
2. Общий отдел: журналы, сборники .	15	6,5	9. Педагогика . . .	0,5	0,1
3. Социальн. науки .	18	4,6	10. История	5	1,3
4. Учебники	13	7	11. Мемуары	4	2,5
5. Прикладн. и точн. науки	5	1,3	12. История литерат. .	2	0,3
6. Искусство, музыка, театр	1	1,5	13. Справочники, словари	0,5	0,1
7. География, путешествия	0,8	0,1	14. Детские книги и журналы . .	0,5	0,35
			15. Редкие и ценные издания	1	1,05

За истекшие восемь с половиной лет своей деятельности Библиотека-Читальня имела 591.166 посещений и за это время было выдано 642.045[2]) томов книг и журналов.

По годам деятельность Библиотеки-Читальни характеризуется следующими данными:

	Число пост. абонентов	Число посетителей	Число выданных книг
1921	—	225	274
1922	574	10.000	16.611
1923	2.557	38.141	74.201
1924	3.606	55.615	61.263
1925	4.304	94.638	94.247
1926	4.701	114.294	107.511
1927	4.771	107.827	100.657
1928	4.981	85.867	95.916
1929	5.186	84.559	91.365

Основной состав читателей дает, конечно, Прага. Но деятельность Библиотеки-Читальни не ограничивается пределами столицы. Заботясь о приближении книги к читателю, Библиотека открыла свои отделения в Братиславе, Брно, Кошицах, Ужгороде и Ржичанах. Отделения эти выдают за год до 20.000 книг. Кроме отделений, Библиотека имеет значительное число подписчиков — коллективных и индивидуальных — не только в пределах Республики, но и в других странах, высылая им книги почтовыми посылками[3]).

Кроме обслуживания читателей книгами, Библиотека-Читальня предоставляет им возможность бесплатного чтения разных журналов и газет. Для этой цели в Библиотеку-Читальню в течении прошлого 1929 года выписывалось 54 названия русских и 33 названия иностранных газет и журналов.

В связи с литературными юбилеями Библиотекой устраивались литературные вечера, посвященные памяти русских писателей. За последние два года состоялись вечера, посвященные

[2]) В последние годы ежедневная посещаемость Библиотеки-Читальни составляла свыше 300 человек.

[3]) За последние годы книги пересылались читателям, проживающим во Франции, в Германии, Эстонии, Финляндии, Литве и Польше.

Л. Н. Толстому, М. Е. Салтыкову-Щедрину, А. С. Грибоедову, В. М. Гаршину, А. П. Чехову и литературный диспут на тему: «Русские предшественники Ремарка». Доклады были представлены проф. С. В. Завадским, А. Л. Бемом, В. Ф. Булгаковым, доктором Н. Е. Осиповым и проф. Н. М. Могилянским. В дни докладов обычно Библиотека устраивала выставку произведений соответствующего писателя и литературы о нем.

Совместно с другими русскими учреждениями Библиотека-Читальня устраивала специальные выставки русской книги. В 1926 году была организована выставка «Русская книга — издания старой и новой эмиграции». В виду проявленного к ней интереса выставка была повторена на Международном Библиотечном съезде, состоявшемся в Праге в 1927 году. В 1928 году Библиотека приняла участие в «Выставке современной культуры» в гор. Брне с экспонатами «Русская книга и деятельность русских библиотек в Ч. С. Р.». Экспонаты, по просьбе Выставочного комитета, были оставлены для музея города Брна. В 1928 и 1929 гг. Библиотека устроила две выставки детских книг.

«Вот, господа, те, по необходимости краткие и неполные данные о развитии, состоянии и деятельности Библиотеки-Читальни к настоящему времени, которые, по поручению Комитета, я имел честь Вам представить. Заканчивая свое сообщение, мне хотелось бы сделать лишь одно небольшое замечание общего характера. Комитет «Земгора» и Библиотека его не могут быть судьею того дела, исполнителями которого они явились. О том, как, насколько удачно они выполнили лежавшие на них задачи — скажут другие. Но они позволяют себе надеяться, что Библиотека-Читальня, среди усилий русской эмиграции к сохранению русскими людьми заграницей их связей со своей родной культурой и любви к ней, среди мер и усилий эмиграции оставаться вне своей родины русскими людьми, среди мер и усилий по содействию русским людям в их стремлении поддерживать через книгу общение и связь со своей родиной и ее культурой — займет не последнее место. Это — одна сторона дела и деятельности Библиотеки-Читальни. Но мне кажется, что я не особенно погрешу, если скажу, что за Библиотекой-Читальней должна быть признана доля участия и в другом, существеннейшей важности, деле: в деле культурного общения и сближения, в деле развития взаимопонимания, прочных и длительных связей между двумя родственными славянскими народами: чехословаками и русскими.

«Хотелось бы верить и надеяться, что Библиотека-Читальня и в дальнейшей своей деятельности будет, в меру своих сил, осуществлять эти одинаковой важности задачи, и, осуществляя их, окажется достойной того высокого имени, носить которое она будет с сегоднешнего дня».

По окончании сообщения С. Н. Николаева слово было предоставлено проф. С. В. Завадскому[4]).

«Милостивые Государыни и Милостивые Государи! К этому скромному, но и в скромности своей внушительному торжеству, на которое мы сошлись сегодня сюда, может быть по праву приурочено хорошее исстари знакомое нам название: именины. Библиотека-Читальня Пражского «Земгора» празднует знаменательное событие: ей дали имя.

«Именинница дорога многому множеству русских, нашедших себе приют не только в Праге, не только в пределах Чехословакии, но и за ее границею, во всех тех городах, которые счастливо связаны с Прагою постоянными посылками книг отсюда туда. Близка именинница всем нам, всем тем, кто страдает прекраснейшею из человеческих слабостей, кто не в силах жить без «книжного упоения», того удивительного опьянения, после которого голова не туманится, а яснеет, если же иногда и тяжелеет, то не от хмеля, а от наплыва новых знаний и мыслей. Смею думать, что тепло к именинице относятся не одни русские, но и все те просвещенные люди, для кого русская книга не книга за семью печатями, кто, держа ее в руках, не должен повторять, с легким изменением, печально-досадливое восклицание Петрарки: rossica, — non leguntur. Порукою в правде моих слов — присутствие наших чешских друзей, всегда готовых протянуть нам руку, разделить с нами и нашу печаль и нашу радость.

«Крестным отцом именинницы был сам Президент Республики, который и разрешил назвать нарекаемую его именем. Честь для нареченной несомненная и высокая: не только формально, по своему месту, первому в государстве, но и сам по себе, всею своею личностью, всею своею жизнью и деятельностью, профессор доктор Томаш Гарриг Масарик занимает, как говорится у нас, красный угол в душе тех, чье сердце не беспамятно.

«И все-же, как не велика оказанная Библиотеке честь, имя чехословацкого народного вождя (я могу сказать это: я не принадлежу к составу Библиотеки, я всего один из читателей) как нельзя более подходит именно к библиотеке, как нельзя более к лицу хорошей, общедоступной библиотеке, источнику воды живой в житейских песках.

«Президент Масарик... Нет, не президент и не профессор, а просто Масарик. И не потому лишь, что я говорю о нем не как о государственном деятеле и не как об ученом, а как о человеке, но еще, и главным образом, потому, что Масарик уже поднялся над той высоко в человеческом обществе проводимой чертой, под которой можно, а потому только и должно к фами-

[4]) Речь проф. С. В. Завадского, сказанная на тему: «Т. Г. Масарик и книга», произнесенная с большим подъемом, приводится здесь полностью по записи, сделанной С. В. Завадским, по просьбе персонала Библиотеки-Читальни.

лиям добавлять разные титулования. Итак, просто Масарик... Масарик и книга. Не правда ли, как оба эти слова созвучны? Не внешним, конечно, звучанием, а тем внутренним, которое внятно духовному слуху.

«Помните, у Пушкина:

Ребенком будучи, когда высоко
Звучал орган в старинной церкви нашей,
Я слушал и заслушивался, — слёзы
Невольные и сладкие текли.

«Таков будущий музыкант. А будущий мыслитель вот каков:

«Маленький мальчик, едва достигший 10 лет, еще в Чейковицах пробирался в местный монастырь и в подвалах его выискивал книги, почти сплошь немецкие; то были не только книги для юношества, были там и история Чехии, и история Венгрии, даже статистика; но мальчуган читал все с увлечением, преодолевая трудности понимания, такие естественные при его малолетстве и при недостаточном в ту пору знании немецкого языка. Особенно поражали воображение малыша атласы. А несколько позже, отправляясь в Густопечь, в реальное училище, он выпросил у своего учителя на память себе Френологію Лафатера и читалее с такой сосредоточенностью, с такой отданностью, что затвердил ее почти всю наизусть. И еще позже, когда мать отвозила его в Вену, где ему предстояло учиться слесарному мастерству, он, всего 13-летний подросток, завязывает в свой убогий узелок опять книги — учебники, атлас и все ту-же дорогую ему Френологию. И в Вене, готовясь быть ремесленником, он нередко останавливается и подолгу простаивает перед витринами книжных магазинов, читая заглавия недоступных ему по цене книг и гадая, что же могло быть там написано? Вот и говорите, что каждый возраст имеет свое влечение: возрастной шаблон годится для одних шаблонных людей, а не был шаблонным тот мальчик, который сносил бесспросветность своей венской жизни до тех лишь пор, пока с ним все еще находились его любимые книги; а украли их, и он не выдержал: оставаться в Вене показалось ему горше горького, и он сбежал домой, чтобы и там, работая уже у кузнеца, хоть одним глазом, нет-нет и поглядеть в книгу.

«В детстве большинства образованных людей, даже ученых, не они идут к книге, а книга идет к ним, подталкиваемая старшими; а будущий Президент Чехословацкой Республики не только сам шёл, он положительно, несмотря на все (и не малые) препятствия рвался к книге, влекомый к ней, как железо к магниту. Детской душе пытливого мальчика книга являлась подлинным чудом таинственного соприкасания мысли автора с мыслью читателя, иногда на пространстве тысяч километров и на расстоянии сотен веков, и немые страницы книги звучали для него такою-же сладостною музыкою, как для современной молодежи звучит вставленная в граммофон пла-

стинка, напетая искусным певцом. И уже поднимаясь ровно и уверенно по ступеням лестницы, ведущей к вершине современного просвещения, и в гимназии и в университете, и даже молодым доктором философии, Масарик прилежно учился языкам и тем, шаг за шагом, расширял круг звучащих для него книг. Показательны его суждения о книге, иногда оброненные мимоходом на страницах его произведений. «В Брне мне полюбилось: там я добрался до книжек». «Книга не только средство для работы». «Книга — письмо к читателю». «Книга, это — человек, даже больше — человеческая душа». «Книга нас связывает с духом всех народов и времен». «В хорошей библиотеке мы как в вечности; там мы преодолеваем историю». И, наконец: «с детских лет и до сих пор я ненасытный чтец».

«Когда глядишь на фотографию этого года, изображающую Масарика внимательно читающим, то сидя, то стоя, в своей библиотеке на Граде Пражском, перед бесчисленными книгами, которые рядами во всю стену поднимаются к высокому потолку, воображение невольно переносит мысль с одного конца на другой: видишь малыша в убогой каморке над книжкою, вынутою из тощего узелка, — она лежала вместе с какою-нибудь дюжиною других, — видишь и думаешь: то истоки многоводной ныне реки. Но в истоках и близь устья — река одна и та же.

«Да, имя большого человека везде и всегда может быть сообщаемо и городским площадям и улицам, и разным учреждениям, но для имени Масарика всего естественнее стоять в названии или школы, преимущественно высшей, или библиотеки-читальни. И как хорошо для нас, что наша Библиотека, наша радость и наша гордость, украсилась именем Масарика. И не только честь нам, что Библиотека наша стала теперь Библиотекой имени Масарика; это одновременно, как сказали бы римляне, nomen et omen: nomen — имя — для самой Библиотеки, omen — доброе знамение для ее читателей, круг которых, и теперь широкий, в ближайшем будущем — надеемся, верим, знаем — еще расширится.

«Существует, живучее, к сожалению, и в наши дни, мнение, будто от большого чтения ум за разум заходит. Не одни грибоедовские герои вздыхают:

Вот молодость: читать! А после — хвать.

«Не они одни думают, что было бы спокойнее

Книги сохранить так, для больших оказий.

«Только теперь эти суждения высказываются осторожнее: книгам противуполагают жизнь. «Ну, конечно, должны быть книги для ученых специалистов, должны быть и для практиков-специалистов, могут быть, пожалуй, и для всех «образованных» людей, покончивших уже со школьным учением, но

как развлечение в часы досуга; а постоянное чтение для людей жизни, вот их-то оно и может сбить с толку: из-за книги не станет видно действительности».

«Разумеется, все такие соображения не стоят на ногах, и опровергнуть их не составит большого труда. Можно, например, сказать, что

Глупому сыну не в помощь богатство,

но от богатства он не будет глупее. Можно сказать и то, что чтение создает в голове библиотеку и только, а ключ от этой библиотеки должен быть у каждого свой, и не книги виноваты, если ключ заржавел, поломался, а то и вовсе его не было.

«Но беда всех возражений в том, что они доказывают, обращаются к уму, а не показывают, не действуют на воображение. А вот живой пример Масарика показателен до полной очевидности. 70 лет непрестанного чтения, идущего и вглубь и вширь, а перед глазами современников проходил и проходит свой путь не отрешенный от текущей действительности, не витающий где-то в облаках «философ», а человек жизни, умеющий легко и кстати сочетать ученость с действованием, осмысливать практику теориею и углублять теорию практикою, проверять и освещать свой личный опыт сгущенным в книгах опытом разных стран и эпох, быть и увлекающим профессором, и выдающимся политиком, и властным вождем. Всякий может рассудить, что большой строевой лес лучше маленькой рощицы, а на примере «ненасытного чтеца» Масарика видно, что и в огромном лесу не заблудится человек, у кого в руках — все средства ориентации.

«Пример Масарика и в другом еще отношении поучителен. Есть люди, преимущественно ученые специалисты, которым страшно расплескаться, и потому они не читают ничего серьезного за пределами своей специальности. Так и говорят с осуждением: он разбрасывается. И отзыв этот придавливает несчастного точно могильной плитой. Конечно, бывают любители, дилетанты во всем, ничего толком не изучавшие и не изучившие. Но почему вы думаете, что они стали бы в чем-либо специалистами, если бы сузили размах своего любительства? И где точная граница между лишенным корней дилетантством и необходимым расширением научного или профессорского кругозора? И здесь достаточно упомянуть о Масарике. Ни та художественная литература почти всей Европы и Америки, которую он так основательно узнал, ни даже Френология и другие случайные книги разнообразного содержания, которые попадали в круг его умственного зрения, не повредили ему ни в чем; напротив, они помогли ему стать тем ученым и тем государственным деятелем, каким его все мы знаем.

«Да, действительно — nomen et omen. Библиотека-Читальня имени Масарика — это сочетание полно живого смысла.

это звучит гордо для Библиотеки и многообещающе для ее читателей. Вот почему сегодня у нас ум с чувством не в разладе, вот почему мы

В надежде славы и добра

можем спокойно смотреть в глаза будущему».

После речи проф. С. В. Завадского, неоднократно прерываемой шумными аплодисментами собрания, И. М. Брушвит от имени Комитета «Земгора» выразил благодарность всем гостям, почтившим собрание своим присутствием и оказавшим внимание Библиотеке, составляющей достояние русской эмиграции. Он также благодарил служащих и сотрудников Библиотеки за их самоотверженную работу по Библиотеке и особо отметил благодарность Комитета работающим в составе Библиотечной Комиссии проф. А. А. Кизеветтеру, проф. С. В. Завадскому и проф. И. И. Лапшину, своими незаменимыми указаниями и советами оказывающим крупное содействие по составлению Библиотеки, приобретению книг и вообще по всем сторонам деятельности Библиотеки.

По окончании официальной части собрания гостям и членам «Земгора» был предложен чай, во время которого Н. И. Астров, В. А. Розенберг, Е. Е. Лазарев, А. В. Стоилов и другие отмечали огромное значение для эмиграции Библиотеки и праздник, связанный с её переименованием, рассматривали, как подлинный праздник русской культуры.

По предложению В. А. Розенберга от имени собрания единогласно принята и послана Президенту Республики следующая телеграмма: «Русские люди и их друзья — чехи, собравшись на торжественное заседание в честь наименования Русской Народной Библиотеки-Читальни «Земгора» в Праге Вашим, Господин Президент, именем, выражают Вам чувства глубокой преданности и благодарности за Ваше великодушное внимание, всегда уделяемое Вами культурным потребностям русской эмиграции. Мы верим, что «Русская Народная Библиотека-Читальня «Земгора» имени Президента Т. Г. Масарика» навсегда будет служить символом сотрудничества двух братских народов».

С. Н.

Некролог

П. Н. Сакулин

Академик Павел Никитич Сакулин был крупнейшим ученым, выдающимся деятелем русской культуры. Родился он в семье крестьянина-старообрядца Самарской губернии в 1862 г. К педагогической и научно-исследовательской работе приступил в начале 90-х годов прошлого столетия. Его учителями были ученые культурно-исторической школы, оставившей столь заметный след в русском литературоведении. Миросозерцание П. Н. сложилось под сильным влиянием народнических идей. И эти две традиции не трудно проследить во всех работах покойного ученого, начиная с его известной монографии — «Князь В. Ф. Одоевский» (Москва, 1913).

Прекрасно образованный, П. Н. всегда выступал во всеоружии фактического знания. Любая работа его свидетельствует об исключительной эрудиции автора, изобилует свежими фактами, насыщена новым, прекрасно обработанным материалом, дышет пафосом научной добросовестности. Точность и полнота фактического изучения всегда сопровождались у покойного стремлением к широким обобщениям, неустанной заботой о литературоведческой методологии.

Эти качества, драгоценные в каждом ученом, признают за покойным академиком и советские исследователи, утверждающие, что беспрерывные методологические искания особенно обострились у П. Н. в после-октябрьский период его деятельности. А. В. Луначарский в своих воспоминаниях о Валерии Брюсове рассказал, как весной 1918 г. покойный вместе с Брюсовым пришел к нему договориться о сотрудничестве с советской властью. Начавшееся в бурную эпоху военного коммунизма, это «сотрудничество» продолжалось до самой смерти П. Н., ограничиваясь исключительно участием его в культурном строительстве Сов. России. В частности, в 1921 г. П. Н. председательствовал в комиссии по составлению программ по русскому языку и литературе для единой трудовой школы и тогда же составил программу по русской литературе для рабфаков. Работа комиссии, как в свое время отметила «Русская Школа за рубежом», явилась продолжением лучших традиций русской прогрессивной педагогической мысли, а выработанные комиссией программы получили на страницахъ нашего журнала соответствующую оценку. П. Н. состоял профессором обоих московских уни-тов и принимал деятельное участие едва-ли не во всех литературных учреждениях современной Москвы; в 1926 г. он работал, между прочим, в литературной подсекции научно-художественной секции ГУС'а по выработке программ 1927 г., похоронивших, как известно, пресловутый «комплекс». Даже в практике советской культурной работы покойный не прятал своих старых народнических убеждений, стойко отстаивал в невыносимо тяжелых условиях достоинство человека и гражданина. Особенно ярки были выступления П. Н. в Академии наук, подвергшейся страшному разгрому со стороны коммунистической власти незадолго до его кончины.

«Сотрудничество» с советской властью ни в какой мере не отразилось и на научных работах покойного. Он, правда, заинтересовался марксизмом, делал попытки в своих широких синтетических построениях опереться на положения модного диалектического материализма, но мы видим, что все его по-революционные работы построены по старому социолотическому методу, в тех границах этого метода, которые отведены ему в трудах А. Н. Пыпина, А. Н. Веселовского, В. Ф. Миллера, — замечательных, но весьма далёких от марксизма наших старых ученых. В 1922 г. П. Н. выпустил большой труд «Русская литература и социализм» (Москва, 1922), оставшийся незаконченным. Плоды своих новейших методолотических изысканий он собирался изложить в фундаментальном многотомном сочинении «Наука о литературе». Из задуманных 15-ти выпусков покойный успел издать только три: «Социологический метод в литературоведении» (М., 1925), «Синтетическое построение истории литературы» (М., 1925),

«Теория литературных стилей» (М., 1928). Остался незаконченным и последний задуманный им историко-литературный труд: «Русская литература, социолого-синтетический обзор литературных стилей» (из намеченных четырех томов вышло два, охватывающих период с древнейших времен до средины XIX века).

Все указанные работы покойного встречались с самым отрицательным отношением советской марксистской критической школы, которая, между прочим, отмечала, что и в пореволюционных трудах П. Н. «властная либерально-народническая традиция не сдаётся»...

Мы убеждены, что едва ли когда-нибудь эта благородная традиция уступит узкой, бездушной и совершенно бесплодной марксистской догме, от которой так решительно и бесповоротно отмежевался «взыскательный» покойный ученый.

Н. Новожилов.

С. И. Полнер

Скончавшийся в Париже Сергей Иванович Полнер пришел к педагогической карьере не совсем обычным путем: блестяще окончив петербургскую военно-медицинскую академию, он, вместо того, чтобы заняться медицинской практикой, поступает студентом на математический факультет петербургского ун-та, который и оканчивает одним из первых. Немедленно после окончания ун-та он всецело уходит в педагогич. деятельность. И сразу, несмотря на свою молодость, выдвигается в первые ряды петербургских преподавателей. Скоро имя его, как блестящего педагога, создает репутацию учебному заведению; он состоит преподавателем лучших петербургских гимназий: М. Н. Стоюниной, Л. С. Таганцевой и Тенишевского училища.

Большевистский переворот, разрушивший школу, выбил из колеи этого педагога по призванию, но и тяжелые условия военного коммунизма не могли оторвать его от его любимой науки: он читает курс истории математики, и увлеченные его лекциями слушатели подносят ему благодарственный адрес.

Покойный не занимался политикой, но кристальной чистоты душа его не могла перенести большевистского эксперимента — отношение его к советской власти были слишком определенно. Арестованный вместе с группой профессоров и литераторов в Петербурге, он был выслан в 1922 г. заграницу и приехал в Берлин, где получил возможность продолжать свое дело в русской гимназии. С обычным блеском преподавал он там математику вплоть до осени 1928 г.

И в тяжелых условиях эмигрантской школы он никогда не ставил себе задачей простое выполнение программы, а пытался дать учащимся математическое развитие, и его уроки, к которым он, несмотря на свой стаж, постоянно готовился, оставили неизгладимый след в памяти его многочисленных учеников. Коллеги же его сохранят о нем воспоминание не только как об исключительном педагоге, но и как о человеке прекрасной души, неспособном ни на какие компромиссы.

И. М.

Библиография

Общая педагогика, организация народного образования справочные издания

Из иностранной литературе о советской школе

За время после опубликования моей статьи: «Иностранные очевидцы о советской школе» («Русская Школа за рубежом», кн. 31) появился целый ряд новых работ на ту же тему. На некоторых из них стоит остановиться подробнее. Известная уже нам по своей статье в «The New Era» Lucy L. W. Wilson опубликовала целую книгу «The New School of New-Russia», New York. Vanguard Press. 1928, которая по тону своему и содержанию мало чем отличается от уже разобранного нами номера «The New Era» и статей Дж. Дью и. Останавливаясь преимущественно на опытно-показательных учреждениях, в том числе на станции С. Шацкого, автор совсем не касается реального положения массовой школы.

Внешкольному образованию в Сов. России посвящает свой очерк в XLI бюллетене, изд. The World Association for Adult Education (авг. 1929, стр. 1—21), F. S. Milligan, бывший в России весной 1929 г. в течение двух месяцев. Очерк автора, не знающего, очевидно, русского языка, незнакомого с русской историей и вращавшегося исключительно в официальных сферах, есть типичное произведение «демократа, симпатизирующего советской власти», которых столь много среди нынешней английской интеллигенции. По словам автора, «Луначарскому было предоставлено следовать по стопам Ликурга и разделять веру Платона в возможности образования». Восхищенный пасхальным колокольным звоном в Москве, он полагает, что в России «нет препятствий к отправлению религиозного культа». «Единая трудовая школа» заканчивается в 16 лет, хотя «в настоящее время возможно уйти из школы 14-ти лет» (за недостаточностью школьной сети). Около 25% бюджета Сов. России идет на образование, а 60% этой суммы — на внешкольное образование, говорит автор, наивно не понимая, что госуд. бюджет нынешней России составляется из бюджетов «Сов. России» и «Сов. Союза», по отношению к которым доля бюджета на образование составляет только 6%, и что «внешкольное образование» даже по официальному определению есть не что иное, как «государственная пропаганда коммунизма», на которую и идет таким образом львиная часть ассигнуемой на народное образование суммы. «70% студентов высших учебных заведений — рабочие и крестьяне», при чем стипендия, ими получаемая (30 рублей), как она ни кажется малой, вполне достаточна для удовлетворения нужд студента». Поражается автор распространению радио. «При всех более крупных станциях имеется радиоуниверситет, организующий курсы лекций. Курсы эти более систематичны и объединены, чем лекции Просвет. Комиссии Британской Радиокорпорации. Предназначены они специально для рабочих и крестьян». Чрезвычайно интересно и поучительно сопоставить с этим типичным отзывом случайного и благожелательно расположенного туриста следующее место о том же предмете из книги другого иностранца, американца Гарпера. «На 1 сент. 1927 г., пишет Гарпер, согласно официальным данным, во всей стране было только около 213.000 радиоприемников, из которых менее 10% были в деревнях... Возможно, что не все приемники зарегистрированы, и что число их превышает официальную цифру. Один сов. писатель дает цифру в полмиллиона приемников, как наиболее правдоподобную. Но даже эта цифра оценивается коммунистами, как очень низкая по сравнению с цифрами для других стран и планами и усилиями, затраченными на расширение сети. Во время моей недельной поездки по группе деревень в округе, отстоящем от Москвы на расстоянии 300 миль, я видел только один радиоприемник. Это был самый простой маленький приемник с кристаллом, принадлежавший школьному учителю и помещавшийся в его комнате. Посредством его

можно было слушать Москву с величайшим трудом. Мне сказали, что время от времени в волостное село этой группы деревень привозится переносный радиоприемник. Технические трудности замедлили осуществление намеченной программы по распространению радио в деревне. Отсутствие электрической силы делает проблему эту особенно трудной. Кроме того приемники, выделываемые советской промышленностью, оказались чрезвычайно низкого качества. Трудности с батареями и постоянные поломки аппаратов привели к дискредитированию радио среди крестьян. Крестьянские корреспонденты пишут, что через 2—3 недели «наш громкоговоритель замолчал», и крестьяне горько жалуются на то, что они даром выбросили деньги, приобретя радио» (стр. 324).

Профессор русского языка и истории в Чикагском университете Samuel Harper превосходно знает Россию, в которой он неоднократно бывал и до, и во время войны, и после революции. Книга его The civic training in Soviet Russia, The University of Chicago Press, 1929, стр. 401, — значительно шире своего заглавия. Автор дает в ней единственную в своем роде картину просветительной политики сов. власти и общей политической обстановки, в которой она протекает. Не ограничиваясь личными впечатлениями, он дает сводку громадной изученной им литературы, в особенности советской. По поводу каждого отдельного вопроса проф. Гарпер дает сначала официальную советскую версию, дополняет ее затем личными наблюдениями и данными из сов. прессы, приводя в заключение и отзывы лиц, скептически относящихся к режиму (как советских граждан, оппозиционеров-коммунистов, так иногда и эмигрантов). Отсюда получается редкая беспристрастность изложения. Внимательно изучив книгу, я не нашел в ней ни одной ошибки или недоразумения. Из всей литературы о Сов. России книга Гарпера бесспорно выделяется, как объективностью, так и основательностью изложения. Оставляя в стороне обще-политические выводы, вытекающие из нарисованной Гарпером картины воспитания сов. властью активного советского гражданина (см. мою рецензию в «Совр. Записках», № 41), я остановлюсь здесь только на той главе книги, в которой автор дает характеристику положения общего образования в Сов. Союзе (гл. XII). — В совершенном согласии с нами Гарпер различает три периода в советской школьной политике: до-нэповский, после-нэповский и третий (от 1927 года). Отмечая в начале второго периода сокращение школьной сети даже по сравнению с довоенной, он указывает, что «только в 1926 г. была вновь достигнута до-военная численность учащихся в начальных школах» (248). Точно также он отмечает преобладание в высших учебных заведениях и средней школе детей советских служащих над рабочими и крестьянами, замечая, что в сельской школе социальный состав учащихся мало изменился по сравнению с довоенным временем (249—9). Только к 1930 г. советская власть надеется ввести всеобщее обязательное обучение для детей от 8 до 12-летнего возраста, тогда как согласно законодательству Госуд. Думы всеобщее обучение в тех же размерах должно было быть введено к 1924 году (250, 246). Что касается самоуправления учащихся, то вначале оно носило «нелепый» характер, в настоящее же время чрезвычайно сокращено. «Сомнительно, чтобы полная и успешная организация учащихся была общим правилом даже в лучших школах Москвы». «Вообще же говоря, придав советской школе характер активной школы, самоуправление учащихся привело к излишней трате детьми физической и нервной энергии, в особенности в младших классах» (252 сл.). В настоящее время оно становится часто совершенно фиктивным, вырождаясь в орудие поддержания дисциплины в руках учителя или превращаясь в господство небольшой коммунистической ячейки и бюрократизируясь (254). Что касается известных программ ГУС'а, то в сельских школах они уже потому не могли привиться, что фактическая продолжительность обучения в сельской школе равна «не более чем двум годам». Экзамены, введенные в 1926 г. при поступлении в высшие учебные заведения, «обнаружили явно слабость этих программ» (258). Правда, «дети сейчас обнаруживают бо́льшую активность, чем в годы до революции». Но за то на них лежит печать, с одной стороны, чрезмерной серьезности (overseriousness), а с дру-

гой — «мягкой формы хулиганства» (258). В профессиональной школе избыток политических предметов ведет к «жертве техническим умением», а переобременение работой и политикой сопутствуется «чрезвычайно дурными (very bad) условиями жизни студентов, две трети которых живут на 10—15 долл. в месяц» (251). Не мудрено, что их «гражданская активность и практические занятия часто носят чисто механический характер и означают только потерю времени и сил» (262). Только около 3% учительства являются членами партии, что не помешало Всесоюзному Учительскому Съезду 1925 г. принять резолюцию, включавшую слова: «Советская власть есть наша власть. Коммунистическая партия есть наша партия, и мы верим ей» (264). Неудача программ ГУС'а оказалась особенно разительной в области политграмоты. «Чисто попугайское (parrotlike) повторение формул в ответах на вопросы потрясало даже наиболее пламенных марксистов» (268). Все это привело к тому, что с 1927 года программа значительно упрощается, и вновь вводятся в программу «формальные дисциплины» вместо комплекса (266). Таким образом изложение Гарпера во всем существенном вполне подтверждает нашу характеристику советской школы и наши выводы. Между тем Гарпер не менее Дьюи стремится быть до конца объективным, воздерживается от какой бы то ни было оценки и также готов «ожидать результатов» сов. эксперимента (384). Но в отличие от Дьюи, Ниринга и других, объективность его сочетается со знанием того, о чем он пишет, и потому картина, им нарисованная, носит совсем иной характер. Отметим еще, что к книге Гарпера приложен превосходно составленный указатель литературы по затронутым им вопросам, как русской (кроме эмигрантской), так и на английском языке.

Совсем иной характер носит небольшая книжка Готеро: Gustave Gauterot: «Le Communisme à l'Ecole. En Russie Sovietique. A travers le Monde. En France» (Paris, 1929, с p. 157), составляющая двойной номер (июнь—июль 1929 г.) издаваемого автором ежемесячника «La vague rouge». Вся первая часть этой книги посвящена советской школе. Автор — не очевидец. На основании преимущественно советских материалов («Учительская Газета», «Народное Просвещение»), использованных им с помощью его русских друзей, он рисует потрясающую картину положения русской школы. Хотя характеристика автора и не свободна от преувеличений, и он часто пользуется непроверенными (хотя бы и заимствованными из советских источников) цифрами, всё же все факты, приводимые им в его книге, бесспорно верны. Повидимому, он или его сотрудники широко пользовались и «Русской школой за рубежом», за что мы можем быть только благодарны автору, хотя и недоумеваем, почему он сам не счел нужным отметить этого в предисловии или в примечаниях. Для русского читателя особый интерес представляют части 2-ая и 3-ья, в которых Готеро характеризует коммунистическую пропаганду советского воспитания на Западе и специально во Франции. Поразительно, как даже до сих пор во Франции широко распространены симпатии учительства к советскому опыту. Большую роль в этом, повидимому, играет снобизм желающего быть передовым интеллигента, но также и, как правильно указывает автор, марксистская традиция самой сильной во Франции учительской организации (Syndicat national), еще не изжитая французским профессиональным и социалистическим движением, несмотря на бешеную травлю, которую ведет против синдиката коммунистическая Fédération des Syndicats de l'Enseignement. Борьба с этой марксистской косностью и интеллигентской мягкостью, предпринятая Готеро, безусловно желательна и похвальна. Но, думается, бóльших результатов можно было бы достигнуть не изданиями явно пропагандистского характера, которые своим ярко пристрастным тоном сразу же отвратят от себя как раз того читателя, к которому обращаются, а изданиями, стремящимися быть возможно более объективными и по содержанию и по тону. Советская действительность достаточно неприглядна, чтобы выдержать любую дозу объективного к себе отношения. Чем сдержаннее тон изложения, чем более старается автор оттенить всё положительное, тем более отрицательные стороны выступают сами собою. В этом отношении книга Гарпера значительно ценнее и дей-

ственнее книжки Готеро. Последняя все же только подбирает факты, тогда как первая их исследует.

Хорошим дополнением к книге Готеро могут служить впечатления о Сов. России и в частности о деятелях Комиссариата просвещения, о рабфаках, о школе и о положении детей в Сов. Союзе г-жи Elise Despréaux, опубликованные под заглавием: «Trois ans chez les Tzars rouges» в 1—5 кн. «Le Monde Slave», за 1928 г. Автор сам разделял восхищение советской школьной политикой перед своим отъездом в Россию в декабре 1925 г. Целью поездки г-жи Деспрео, хорошо знавшей Россию и русский язык, было учреждение в Москве курсов французского языка, имевших впоследствии развиться во Французский Институт. После трех лет энергичной борьбы и попыток работы г-жа Деспрео вынуждена была оставить свою затею и вернуться во Францию. Разочарование ее не только в условиях работы, но и во всем том, что ей пришлось наблюдать в действительности, прямо пропорционально силе надежд, окрылявших ее перед ее поездкой. В ряде живых очерков дает она характеристику бюрократической неразберихи, господствующей в комиссариате просвещения, зависимости последнего от ГПУ, безвластия Луначарского, благожелательно относящегося к иностранцам и старающегося быть покровителем наук и искусств, лицемерия и изуверства Крупской, невежества и самомнения высших чиновников сов. аппарата. Потрясающа характеристика мелочных препятствий, чинившихся курсам в их работе. Ни одна из учебных книг, привезенных ею с собою, не была разрешена к употреблению, несмотря на то, что она выбрала «самые радикальные» учебники. Вместо них в дополнение к единственно разрешенному ей «Словарю Ларусса» ей было предложено пользоваться в преподавании на курсах советской хрестоматией французского языка, безграмотно составленной и к тому же полной каррикатур на французское правительство. Ей пришлось освобождать от платы за учение девиц, приходивших в дорогих мехах, но предъявлявших удостоверения о своем пролетарском происхождении, и отказывать в бесплатном приеме лицам, явно нуждающимся. Несмотря на большой спрос на французский язык, о чем свидетельствует успех среди публики основанных ею курсов, французский язык, по словам г-жи Д., вымирает в России. Хорошую французскую речь можно сейчас слышать еще только в трущобах, на базарах, на улице, где иногда встретишь «бывших людей» старого режима. В школах он отменен — в пользу немецкого и английского языков, которые в руководящих кругах Комиссариата считаются ныне более полезными и практически нужными. Было бы однако неправильно считать, что резкая характеристика советской школьной действительности г-жей Деспрео объясняется неудачей ее личной попытки. Во всех её словах звучит прежде всего глубокое разочарование, горечь в результате полной несоизмеримости найденной ею действительности с радужными ожиданиями перед отъездом в обетованную страну педагогического эксперимента. Убогая жестокая обстановка рабфаков, страшное зрелище беспризорных детей, жалкое состояние рядовой школы — какое это противоречие к тем немногим опытно-показательным учреждениям, которые показываются иностранцам, и к той массе агитационной литературы о советской реформе школы, которая приводит в восхищение наивного европейского интеллитента. «Почему эти дети (встречаемые всюду на улицах) не ходят в школу? Мне скажут, что они должны зарабатывать на хлеб себе и часто своим семьям. Но в таком случае почему же пролетарское государство, созидающее рай для детей, не в состоянии обеспечить вместе со школой также и насущный хлеб для всех детей? Почему выбрасываются миллионы долларов на пропаганду такой массы лжи в Зап. Европе и на отуманивание ложными и опасными идеями мозгов рабочей молодежи, бесконечно более счастливой, чем молодежь Сов. Союза?» (V 207). «Моя добрая воля предпринять попытку педагогического дела в Сов. Союзе была в значительной степени прямо пропорциональна силе моих иллюзий в отношении к способу, которым в Сов. России, как мне представлялось, удалось разрешить трудную проблему воспитания и народного просвещения. Мера моего разочарования прямо пропорциональна

расстоянию, отделяющему в действительности гармонические замыслы коммунистической программы, как они преподносятся в пропагандистской литературе, от фактического осуществления на местах этой программы» (206). При всем том г-жа Д. менее всего обвиняет самих вождей коммунистической педагогики. «Они не имеют ни времени, ни средств осуществлять свою программу. Другие заботы и другие работы занимают все их время и поглощают все их материальные средства» (206). Реальное образование русского народа и реальное счастье русских детей приносится в жертву Молоху-фантому мировой революции. Так пишет об итогах советской просветительной политики знающий Россию друг русского народа, ненавистник старого режима, восторженный поклонник новых педагогических идей, отправившийся в Сов. Россию с самыми радужными надеждами и в течение трех лет тщетно пытавшийся наладить в России живое педагогическое дело.

С. И. Гессен.

Московский университет (1755—1930). Юбилейный сборник. Стр. 466. Париж. 1930. Ц. 50 фр. франков.

Русский эмигрантский учёный мир воздвиг к 175-летнему юбилею своей alma mater достойный памятник изданием сборника статей, посвященных истории московского университета и воспоминаниям о нем его питомцев. Дело выполнено усилиями двух Комитетов: парижского и пражского, поставивших своею целью не только собрать средства для издания сборника, но и для учреждения в высших школах русского Зарубежья стипендий имени московского университета. И нужно сказать, что рассеянная чуть ли не по всему лику земли русская эмиграция не оказалась глухой к призыву Комитетов и принесла свои скромные, трудовые гроши на затеянное культурное дело. Выход сборника приурочивался к юбилейному Татьянину дню, 25 (12) января 1930 г., но по техническим причинам сборник вышел с запозданием на один месяц.

Перед нами увесистая книга, заключающая без малого 500 страниц убористого текста со статьями 15-ти авторов, среди которых находим имена: М. М. Ковалевского (по материалам, доставленным Е. П. Ковалевским), В. А. Маклакова, П. Н. Милюкова, А. А. Кизеветтера, проф. С. Абрамова, проф. П. Алексинского и др.

В первом отделе сборника, посвященном истории университета, читатель найдет, кроме весьма небольшого предисловия, обширную статью, занимающую треть всего сборника, принадлежащую перу проф. А. А. Кизеветтера. В ней автор не ограничился лишь одним изложением фактов более чем полуторастолетней истории, им захваченной, но изложил эту историю в тесной, органической связи с историей духовного роста русского общества в рамках того самодержавного режима, в которых она развивалась. И задачей автора было — показать эту связь, это взаимодействие первого очага русской науки и культуры с русской общественностью и ее ростом. Всякий беспристрастный читатель увидит, что автор так поставленную задачу разрешил превосходно; можно только удивляться тому, что такая обширная тема разработана им в сравнительно скромном пределе отведенного ему места. Статья читается от начала до конца с неослабевающим интересом. — К этой основной статье примыкают статьи двух авторов, повествующих о последних грустных страницах истории университета в тисках большевистского режима. Это, во-первых, статья проф. М. М. Новикова: «Московский университет в первый период большевистского режима». Автор — последний выборный ректор университета — описывает подробно и весьма живо первое столкновение автономного университета с советской властью, из которого если университет и не вышел совершенно целым и невредимым, то всё-же еще не утратил легально своих основных прав и своей «конституции». Статья проф. В. В. Стратонова: «Потеря московским университетом свободы» — шаг за шагом прослеживает, как это произошло в момент, когда власть, распоясавшись, стала цинично громить всё и вся направо и налево. Эти три статьи исчерпывают всю историю московского университета. Четвертая статья — Н. И. Астрова, — вклинившаяся в этот отдел, нарушает его стройность. Она и по содержанию своему гибридна. Это, с одной стороны, — археология

(далеко не полная) университета, история его возрождения из пепла после пожара 1812 г., с другой — воспоминания, взятые из архивов русской литературы, «силуэты далекого прошлого», как их называет сам автор.

Половину сборника занимает второй отдел, отведенный воспоминаниям. Здесь пальма первенства должна быть присуждена проф. С. Абрамову, выступившему со статьей: «Медицинский факультет московского университета 90-х годов». Статья написана в высшей степени живо и с несомненностью свидетельствует о незаурядном литературном даровании автора. Его очерк — целая портретная галлерея профессоров московского университета, которых автор застал студентом в 90-х годах прошлого столетия. И какие это вышли портреты! Яркие, тонко очерченные, — они навсегда запечатлеваются в памяти читателя: Д. Н. Зернов, М. Н. Никифоров, А. А. Остроумов, Н. Ф. Филатов, А. Я. Кожевников, А. М. Мокеев, В. Ф. Снегирев, С. С. Корсаков и многие другие. Можно сказать — прямым дополнением к статье С. Абрамова является живой очерк П. Е. Осипова: «Корсаков и Сербский» (первые профессора психиатрии московского университета). Уже одни эти две статьи способны наполнить сердце русского читателя законной гордостью, ибо из них видно не только то, как богата русская земля подлинными талантами, выдвинув из рядов своего населения столь одарённых ученых, которыми мировая наука справедливо может гордиться, но что в этих ученых было еще нечто бо́льшее и ценное — какая-то пропитанность насквозь гуманизмом, высоким сознанием долга и самоотверженностью. И были это всё настоящие русские люди, ясной чертой отмежеванные от западно-европейского мира, той чертой, которая положила свой отпечаток и на русской литературе и на русской культуре в её целом.

Не менее ценно и многое другое в сборнике. Вот блестящие страницы, принадлежащие перу В. А. Маклакова, создавшего себе всероссийское имя в качестве оратора и судебного защитника, а в эмиграции ставшего и выдающимся писателем-критиком и публицистом. И как жаль, что для сборника дал он лишь «отрывки» из воспоминаний... А кто-же больше А. В. Маклакова призван говорить о московском университете? Ведь он провел в стенах его время с 1887 по 1896 год, проходя курс на трех разных факультетах! Кто лучше мог бы говорить о профессорах и студенчестве, которого он был в свое время кумиром? И какие блестящие характеристики мы находим на страницах, написанных В. А. Маклаковым. Вот три историка — Герье, Ключевский и Виноградов. Многие и много писали о Ключевском; в рассматриваемом сборнике о нём пишут: А. А. Кизеветтер, П. Н. Милюков, С. В. Завадский, но портрет, данный Маклаковым, вставленный в рамку времени, — портрет единственный в своем роде и едва ли не лучший из всех, когда либо и кем либо до сих пор данный. — Несколько суховата небольшая, но содержательная статья П. Н. Милюкова: «Мои университетские годы». Это именно воспоминания убеленного сединами старца о своих молодых годах. Вледнее других «Университетские воспоминания студента выпуска 1865 года» кн. Д. Д. Оболенского. Интересны записки С. В. Завадского: «Из жизни московского университета в XIX ст.», написанные по воспоминаниям трех поколений: деда, отца и самого автора. В них захвачен значительный отрезок времени и принадлежат они человеку глубокой культуры. Е. П. Ковалевским даны материалы для «Отрывков из воспоминаний М. М. Ковалевского», профессора-эмигранта, хорошо ведомого всей Зап. Европе своей обширной эрудицией и своим всеобъемлющим талантом. Отсюда — ценность каждой строчки этих воспоминаний. — Последней статьей сборника является статья Н. Кнорринга: «Из жизни московского студенчества в начале XX в.». Автор рассказывает интересный эпизод студенческой жизни — об экскурсии в Грецию под руководством проф. кн. С. Н. Трубецкого (статья и посвящена памяти этого выдающегося деятеля университетской жизни конца XIX и начала XX века).

Часто иностранцы задавали себе вопрос: что это за юбилейная дата — 175 лет? Почему русской науке в эмиграции понадобилось праздновать 175-летний юбилей московского университета?

Думается: поставить эти вопросы — значит уже и ответить на них. Этот юбилей, воспоминание, — живая потребность текущего момента. Живым укором миру стоит русская профессура в эмиграции, лишённая тех кафедр, которые она с достоинством занимала, изгнанная из тех научных институтов и лабораторий, которые часто созданы были её трудами и энергией. Кому из профессоров, уже доживших до глубокой старости, суждено дожить до 200-летия родного университета?

А сейчас, когда в России наука загнана, когда из неё сделали не только служанку, но часто и проститутку марксизма, когда профессора — высшие служители храма науки — влачат ужасное существование, дрожат за свою жизнь и жизнь своих семей, когда студенты набираются, как солдаты, по набору, — естественна потребность взглянуть на столь недавнее прошлое, когда русский университет и русская наука блистали в мире всеми цветами редких самоцветных камней, когда их голос был полноценным, а не из милости допущенным на мировых научных конгрессах. Вспомнить об этом — это значит укрепить в себе самих и в душах подрастающих поколений живую веру в то, что будущее русской науки и русских университетов не может не быть блестящим, что мрачная година испытаний не может не быть изжита, что с воскресением России и ее народов воскреснет и русская наука в русских университетах.

Н. Могилянский.

Первая Русско-Сербская Гимназия в Белграде(1920—1930). Белград. 1930. Стр. 112+12 листов фотографий.

История нашей зарубежной школы — часть культурной истории эмиграции. В 1930 г. исполнилось десятилетие нескольких зарубежных гимназий — Белградской, Ковенской, Моравско-Тршебовской, Парижской. Издание, говорящее об истории развития и жизни одной из них, справедливо вызывает к себе внимание.

Сборник Первой Русско-Сербской гимназии повествует о возникновении гимназии, основании при ней интерната на 192 чел. и дает ряд сведений о постановке преподавания; несколько страниц уделены воспоминаниям бывших воспитанников. Сборник отмечает большую роль в деле основания гимназии первого её директора В. Д. Плетнева и бескорыстную помощь этому начинанию русской эмиграции многих выдающихся сербских ученых и политиков, особенно А. Белича, Л. Ивановича. Для исследователя русской зарубежной школы представляют интерес и данные о программе гимназии, которая много внимания уделяет изучению сербского яз., литературы, истории и географии королевства (последние два предмета проходятся на сербском языке; на экзамене зрелости учащиеся пишут свою работу по-сербски обычно на тему из сербской литературы). Отметим еще, что наряду с латинским языком в программу гимназии входит и курс аналитической геометрии.

Интересны страницы, посвященные характеристике методов преподавания и административного управления. В гимназии широко использована рефератная система преподавания. Начало было положено докладами на исторические и литературные темы. Историю этой системы, имеющей большие минусы и плюсы, прекрасно излагают два очерка, написанные бывшими учениками гимназии — Ф. Е. Высторопским и В. Г. Прокофьевым[1]). Повидимому, наибольший интерес вызывали доклады на исторические или историко-культурные темы. Гимназисты читали и обсуждали доклады и на темы, близкие к политике — напр., о евразийстве. Весьма примечательны заключительные строки очерка Прокофьева, где он отмечает, что одна из лучших и наиболее дорогих страниц воспоминаний о прошлом связана у него с докладами, ибо гимназия «сумела нам дать наряду с будничным школьным учением и особую форму гимназической жизни, в которой одно из первых мест принадлежит дням рефе-

1) Автор этих строк, будучи сам воспитанником русско-сербской белградской гимназии, считает долгом исправить погрешности, вкравшиеся в ряд статей. Начало рефератам было положено не в интернате и не волей директора, а по почину учеников VI-го класса. В 1922 г. был основан кружок любит. истории, во главе котор. стоял Л. М. Сухотин — преподаватель истории.

ратов»[2]). Сборник отмечает значительную роль в жизни гимназии «совещания классных наставников». На этих «совещаниях» обыкновенно присутствуют: директор гимназии, священник, заведующий пансионом и ряд преподавателей. Много весьма интересных статистических сведений дает сжатая, но весьма содержательная статья бывшего гимназического врача А. А. Солонского. Из статьи узнаём, что только 53% учащихся детского дома имеют отдельную кровать; показательны данные о благодетельном влиянии спорта на психику учеников; обращает на себя внимание статистика профессий родителей; поучительны сведения о размерах «жилплощади», о состоянии здоровья учеников и т. п. Следует подчеркнуть, что автор приводит и сравнительные данные, почерпнутые им из практики иностранной школы. У белградской гимназии, как и у других зарубежных русских учебных заведений, учебный строй складывался постепенно. Так, напр., в течение первых шести лет в ней было совместное обучение, и хотя результаты были положительные, однако, по различным причинам внешнего характера, гимназия преобразовалась в мужскую. С 1928 г. при ней возникает родительский комитет, существующий и по сие время.

Просматривая сборник и оглядываясь на ряд протекших лет, видишь необыкновенную живость и жизненность гимназии. Достаточно отметить, что в среднем каждый год гимназия выпускает человек 30-ть с законченным средним образованием, а общее число её учеников колеблется около 250-ти, хотя в Югославии имеется ряд русских средне-учебных заведений — корпуса, институты и т. п. Именно, как результат жизненности и духа самодеятельности, прививавшегося особенно в первые годы, мы находим много интересных фактов в жизни учеников. Тут и деятельный драматический кружок, поставивший ряд пьес (Ревизор, Женитьба, отрывки из Братьев Карамазовых, Медведь и т. д.) и «стен-газеты» с хроникой жизни гимназии, и ученические журналы и т. д. Вообще сборник, как таковой, составляет отрадное впечатление повести о большом и ценном культурном строительстве. С внешней стороны книга издана прекрасно.

P.

John B. Watson. Psychische Erziehung im frühen Kindesalter. Felix Meiner-Verlag. Lpz. 1930 (XX + 170).

Известный американский психолог-бихевиорист John B. Watson написал популярную книгу «Psychological Care of Infant and Child», которая появилась также в немецком переводе.

Бихевиоризм, как известно, есть направление в психологии, сводящее метод психологии к наблюдению над поведением живого существа, также и человека, как совокупностью реакций, доступных наблюдению извне и изучаемых без субъективно-психологического истолкования. Метод этот неизбежно ведет к весьма упрощенному пониманию душевной жизни. Так, Ватсон, опираясь на множество наблюдений над детьми в американских воспитательных домах и семьях, утверждает, что у ребенка нет инстинктов, как унаследованных форм поведения, нет инстинкта лазания, подражания, соревнования, гнева, преследования, стыда, любви и т. п. Основанием для отрицания их В. служит наблюдение, что эти проявления не существуют у новорожденного в форме вполне развитой. Все они, по В., продукт воспитания и среды. Поэтому Ватсон энергично настаивает на том, что психическое воспитание следует начинать с первых дней жизни ребенка, тем более, что к трем годам вся будущая эмоциональная жизнь ребенка, по его мнению, уже сформирована (34). К этому времени у ребенка уже есть множество отрицательных реакций страха, гнева и т. п. и положительных реакций строительства, общения с людьми и животными и т. п.

Посмотрим, как размножаются эти реакции, напр., проявления страха. По В. ребенку прирождена реакция страха только на два раздражения — на громкий, резкий звук и на потерю равновесия (напр., при быстром выдергивании из под него подстилки, на которой он сидит). Все остальные страхи, появляющиеся у ребенка, воспитаны родителями или вообще средою (15). Так, напр., В. производит следующий эксперимент.

2) Ныне эта система в силу разных причин почти оставлена.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1930
Číslo výtisku: 34
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 483 - 502

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Здоровый, нормальный ребенок девяти месяцев, увидев впервые подведенного к нему кролика, проявляет положительную реакцию, протягивает к нему ручонки, трогает его. Точно такую же предприимчивость проявляет он при появлении рыбы, зеленой лягушки, подсаженного к нему молодого удава (молодой Boa constrictor — совершенно безвредная змея) и т. п. (33). В дальнейших опытах к тому же ребенку подводят кролика, и в тот момент, как ребенок трогает его, экспериментатор производит сзади ребенка резкий шум ударами молота по стальному брусу. Ребенок отдергивает руку со всеми типичными реакциями страха. После трех таких опытов у него упрочивается реакция страха на кролика, появляющаяся уже при виде кролика издали. Эта реакция страха распространяется также и на всех животных с длинною шерстью, даже на «Рождественского деда» с длинною бородою (41 с.). Такие страхи, развившиеся на основании индивидуального опыта, В. называет «условными» (bedingte Aengste).

Множество реакций страха, стеснения, подавленности прививают ребенку родители своими грубыми шлепками, особенно отцы словечком «не», которое произносится резким тоном.

Отучить ребенка от возникшей у него реакции страха, напр., в отношении к кролику, весьма не легко: уговоры не действуют, насмешки и наказания увеличивают количество отрицательных реакций. Сотрудница Ватсона в его лаборатории применила следующий прием для отучения описанного выше ребенка от страха к кролику. Подавая голодному ребенку кушанье, она открыла дверь в соседнюю комнату, где вдали находился кролик; ребенок, занятый едою, отнесся к кролику равнодушно. При каждой следующей еде она помещала кролика все ближе и ближе, и, наконец, достигла того, что ребенок ел спокойно, хотя кролик был у него на коленях.

Метод воспитания «условных страхов» (вообще условных эмоций), примененный В., совершенно совпадает с методом выработки условных рефлексов И. П. Павлова. Но опыты Павлова показали, что условный раздражитель, если он применен несколько раз без подкрепления соответствующим безусловным раздражителем, перестает действовать, и условный рефлекс угасает[1]).

Между тем в опытах В. «условные страхи» оказались упорно устойчивыми даже и без дальнейшего подкрепления их безусловным раздражителем (резким шумом). Если наблюдения В. точны, то здесь обнаруживается глубокое различие между условными рефлексами Павлова и условными страхами (в отношении к животным) В. Более глубокое изучение этого различия может внести серьезные изменения в учение Павлова об условных рефлексах и, может быть, покажет, что развитие разнообразных страхов (и других эмоций) в отношении к предметам, имеющим существенное значение для самосохранения, совершается не без участия инстинктивных предрасположений.

Аналогичные наблюдения произвел В. над припадками гнева у детей. Большое внимание обращает он на неумеренные ласки, расточаемые детям, поцелуи, тисканье, тормошение их и вредные последствия этих раздражений.

Несмотря на грубое упрощение проблем и задач, книга полезна тем, что изобилует советами, научающими родителей избегать двух крайностей — забивания детей суровостью и заласкивания их, вообще всего того, что может привести ребенка к ослаблению активности, к утрате им веры в себя и к признанию своей малоценности (Minderwertigkeit).

Н. Лосский.

Otakar Kádner. Vývoj a dnešní soustava školství. Díl. 1 a 2. Praha. Sfinx. 1929—1930. Str. 549 + 651.

Два вышедших пока тома нового труда О. Каднера представляют собою половину третьей части монументальной педагогической трилогии, осуществляемой этим неутомимым чешским исследователем педагогики.

1) См. И. П. Павловъ: «Лекціи о работѣ большихъ полушарій головного мозга». Москва. 1927; лекц. IV и др.

О первой части Каднеровской трилогии — пятитомной «Истории педагогики» — мы дали в свое время отчет на страницах нашего журнала («Русская Шк. за рубежом», кн. 7, стр. 96—100). Вторая часть — трехтомные «Основы общей педагогики» (1925—26) тоже были отмечены на этих страницах (статья А. Павлова, кн. 29—30, стр. 793 сл.). Третья часть трилогии посвящена автором изложению развития и современного состояния школьного дела в современных государствах. Первый том дает историю школьного дела с конца 18-го столетия (закрытия иезуитского ордена) до конца Мировой войны в Австро-Венгерской Империи (впрочем в первой вводной части первого тома автор дает краткий очерк развития школьного дела в Европе от времен Средневековья). Второй том посвящен послевоенному развитию школьного дела в Чехословакии, Австрии и Венгрии, а также истории и современной характеристике школьных систем Германии как до войны (начиная с конца 18-го столетия), так и после. Два следующих обещанных автором тома будут иметь предметом своим школьные системы остальных государств Европы, Соед. Штатов Америки и Японии. Уже из этой программы Каднерова труда видно, какая громадная задача поставлена себе автором. Что задача эта, обыкновенно превышающая силы одного человека, ему однако вполне по плечу, показывает уже хотя бы беглый обзор единственной в своем роде библиографии (на всех европейских, в частности всех славянских языках), приложенной к концу каждой части обоих вышедших томов и широко использованной автором в тексте.

Первый том, посвященный развитию школьного дела в Австро-Венгерской монархии, отнюдь не представляет собою только исторического интереса. Как известно, старая австрийская школьная система, как она сложилась к началу Мировой войны, до сих пор в своих существенных чертах сохранилась в Чехословакии. Понять современную школьную систему Чехословакии можно, только ознакомившись с постепенным органическим ростом ее в течение второй половины прошлого столетия. Недостатки этой системы — бюрократический централизм, уравнительный характер учебных планов, эклектизм реформаторских попыток — отчетливо выступают в изложении автора. И все же, читая Каднера, получаешь впечатление, что старая австрийская школьная система чем то ему дорога. Действительно, несмотря на свои недостатки, она все же была рамкой, внутри которой — в результате повседневной упорной борьбы чешской интеллигенции — создавалась и крепла национальная чешская школа. Как ни как, уже к началу настоящего столетия, как показывает Каднер, чешская школа достигла уровня, более или менее отвечавшего количественному проценту чешского населения в Австрийской монархии (стр. 335 сл.). И если удельный вес немецкой школы был к началу Мировой войны значительно выше процента немецкого населения, то значительно хуже обстояло дело в Галиции, где польская школа подавляла школу русскую и украинскую, и в особенности в Венгрии, правительство которой поставило себе целью совершенную денационализацию словацкого и карпаторусского населения. Как известно, после переворота чехословацкое правительство не застало в Словакии и Подк. Руси ни одной средней школы с не-мадьярским языком обучения и только самое ничтожное количество народных школ со словацким, карпаторусским и немецким языками.

Послевоенное развитие школьного дела в Чехословакии является для Каднера завершением долголетнего процесса эволюции, корни которого восходят к середине прошлого столетия. Оно характеризуется, по его мнению, двумя тенденциями: национализацией школьного дела (и постольку его демократизацией) — процесс, который к настоящему времени может почитаться уже законченным даже и в Словакии и Подкарп. Руси, а также его лаицизацией, к сожалению до сих пор не приведшей еще к своему логическому концу — полному отделению школы от церкви (II, 201 сл.). Впрочем, высоко ценя традицию, вскормившую чешскую национальную школу, Каднер менее всего консерватор в вопросе школьной реформы. Напротив, он не устает подчеркивать неотложную необходимость последней. Предпосылку школьной реформы он усматривает в дальнейшем повышении материального уровня народной школы и в особенности в ради-

кальной реформе учительского образования (замена ныне существующих учительских институтов двухлетними «педагогич. академиями» для лиц, имеющих законченное среднее образование). Он глубоко сожалеет, что, ставши предметом политического спора и партийной торговли, общая реформа школьной системы до сих пор все откладывалась в Чехословакии. Из выдвинутых проектов школьной реформы «наиболее разработанным и продуманным» он признает проект комиссии под председательством доц. В. Пшиходы (при Педагогической Высшей Школе в Праге), согласно которому нынешняя дуалистическая школьная система должна быть преобразована в систему единой дифференцированной школы, состоящей из трех ступеней: пятилетней начальной школы; четырехлетней средней ступени («Komenium», тоже обязательной) с техническим (бывшая «гражданская школа») и гуманистическим отделениями, из которых последнее распадается в свою очередь на «классическую» и «реальную» (moderní) ветви, с широким применением в ней начала избирательности предметов (по образцу американской junior high school); и, наконец, на тоже четырехлетнюю школу третьей ступени, обнимающую все ныне существующие типы общеобразовательной и профессиональной средней школы.

Мы не можем здесь входить в подробное обсуждение остальных частей второго тома. Отметим только, что часть, посвященная школе в Венгрии и Австрии, дает яркую картину современного состояния школьного дела в этих странах, единственную, поскольку речь идет о Венгрии, и не теряющую своего интереса даже для Австрии, несмотря на обширную литературу, имеющуюся о современной австрийской школе. Единственным в своем роде является и подробный очерк, посвященный школьному делу в Германии. И это несмотря на то, что в описании послевоенного развития германской школы автор явно недооценивает громадной преобразовательной работы, там совершенной. Так движению «сельских школьных общин» (Landerziehungsheime), сыгравшему громадную роль в жизни школы до и после войны, Каднер посвящает всего 7 страниц в параграфе (26), посвященном «учреждениям, примыкающим к народной школе» (!), только несколько строк посвящает он интереснейшим опытам новой школы в Гамбурге, совершенно игнорирует огромную преобразовательную работу, совершенную школьным управлением Берлина (во многом не уступающую той, которая произведена в Вене). Несправедлив автор к Германии и в вопросе о меньшинственных школах, существующих как в немецком Шлезвиге, так и в Силезии. Никак нельзя также сказать, что расцвет внешкольного образования в Германии после войны был «кратковременным и не выполнил надежд, на него возлагавшихся» (II, 633). Напротив, всякий, присутствовавший на международной конференции в Кэмбридже в 1929 г., скажет, что Германии по праву принадлежало на этой конференции одно из первых руководящих мест. Впрочем все эти промахи, легко исправимые в следующих изданиях Каднеровского труда, не могут умалить его достоинств и значения.

С. И. Гессен.

Dr. Emil Čapek. 100 hlasů o střední škole. Knihovna Pokrokové revue. Sv. 3. Praha. 1930. Str. 284 + 181.

Громадная школьно-строительная работа в Словакии и Подкарпатской Руси, занявшая в течение первых десяти лет все силы школьного ведомства Чехословацкой Республики, отодвинула на задний план вопрос о всеобщей реформе школьной системы, остро вставший в первые годы после окончания войны. К тому же унаследованная Чехословакией австрийская школьная система обнаружила, несмотря на все свои недостатки, изумительную силу инерции и способность приспособления к новым условиям. Наконец, школьная реформа, затрагивающая вероисповедные, национальные и сословные интересы, сделалась предметом партийно-политической борьбы, что, при коалиционном способе образования правительства молодой Республики, приводило к постоянному отодвиганию ее в пользу более неотложных проблем. Отодвигаемая на задний план при министре — члене аграрной или клерикальной партии, она ставилась вновь на очередь при министре — социалдемократе. Со вступлением год тому назад

д-ра Дерера (с.-д.) на должность министра просвещения, школьная реформа сделалась вновь злобою дня. Д-р Дерер снова восстановил комиссию по школьной реформе, включив в нее наиболее ревностных и авторитетных ее защитников (д-ра К. Велеминского, проф. Быджовского и проф. В. Пшиходу). При этих условиях особенный интерес приобретает недавно вышедшая книга д-ра Э. Чапека, редактора распространенного журнала «Nové Čechy», по своей политической ориентации принадлежащего скорее к «правым» кругам чешской общественности (народн. демократам). Книга д-ра Чапека возникла в результате анкеты, произведенной им еще в 1925 г. Сто ответов, полученных им на разосланный им опросный лист по поводу основных пунктов школьной реформы и помещенных в книге, были присланы ему наиболее видными представителями чешской интеллигенции. Тут мы имеем ответы профессоров университетов и политехникума, преподавателей средней школы, промышленников и инженеров, литераторов и банковских деятелей. Впечатление, получаемое от анкеты, скорее неблагоприятное для школьной реформы. Сопоставляя ответы друг с другом, не видишь, чтобы чешская правящая интеллигенция была согласна в основных линиях реформы, хотя во всех почти ответах и сквозит неудовлетворенность современным состоянием школы и сознание необходимости ее преобразования. Впрочем ценность книги лежит не столько в данных анкеты, сколько в обширном (284 стр.) введении к ней редактора книги, представляющем собою самостоятельное исследование современного состояния школьного дела в Республике (срв. также отдельно изданный дополнительно очерк Чапека: «Národní Školstvi v ČSR», Nové Čechy, 1930, стр. 68).

На основании обильного систематического материала, делающего обе книги Чапека совершенно незаменимыми для всякого исследователя чехословацкой школы, Ч. приходит к выводу, что школьная реформа не может быть осуществлена путем чисто внешнего изменения учебных планов и механического приближения друг к другу «гражданской» школы, младших классов гимназий и реальных училищ. Он решительный противник такого отвлеченного решения вопроса, в котором повинны все до сих пор предложенные проекты реформы, ограничивавшиеся чисто внешней перекройкой учебных планов. Признавая вполне неотложную необходимость реформы средней школы и даже школьной системы в целом, Ч. считает, что реформа эта должна итти значительно глубже. Основное зло современной школы заключается по его мнению в старой австрийской школьной традиции, унаследованной новым режимом. Это бюрократический централизм, с одной стороны, выродившийся в Республике в фактическую школьную монополию государства, а с другой стороны — официальный австрийский гербартизм, интеллектуалистическая вера которого во всеспасительную силу учебных планов и административных циркуляров продолжает звучать и в большинстве радикальных проектов школьной реформы. Сюда привходит также и крайняя перегрузка учебных программ, за последние 10 лет неуклонно возраставшая. Программы средней школы бессмысленно энциклопедичны, перегружены материалом, могущим быть усвоенным одной только памятью. В особенности это следует сказать о языках (так, напр., в реформиров. реальной гимназии учащиеся должны изучать три иностранных языка кроме латинского). Плодотворная школьная реформа предполагает, по убеждению Чапека, решительный разрыв с австрийской школьной традицией. Развитие широкой частной инициативы в школьном деле и упразднение тем самым фактической школьной монополии государства, радикальная децентрализация школьного управления, привлечение общественности к управлению школой в виде создания центрального и местного советов по народному образованию (по французскому образцу), участие родителей в школьных советах, — таковы основные черты выдвигаемых Чапеком преобразовательных мер. Что касается учебного плана, то реформа его должна заключаться прежде всего в значительном разгружении программ и числа учебных часов, а также в введении начала избирательности учебных предметов по образцу американской средней школы. По мнению Чапека путь этот представляется единственно

возможным уже хотя бы потому, что 296 существующих в Республике средних школ распределены между 176 городами и местечками, из которых 118 местностей имеют только одно учебное заведение среднего типа, а ряд других городов два учебных заведения с различными языками обучения, что для доброй половины учащихся исключает фактически возможность выбора типа учебного заведения. Введение на деле начала избирательности в свою очередь предполагает консолидацию малых школ в крупные учебные заведения с большим числом преподавателей и богатым оборудованием, каковая мера должна быть, по мнению Чапека, распространена и на начальные и «гражданские» школы. Справедливо показывает Ч., что во многих случаях существование в одном городе нескольких небольших школ не оправдывается никакими педагогическими соображениями, будучи обусловлено исключительно вероисповедными и национальными мотивами. Отсюда крайнее неравенство материального уровня школы (так, напр., в 1926 г. один учащийся многолюдной чешской средней школы обходился казне 1.835 кч. в год, тогда как один учащийся немецкой средней школы, значительно менее многолюдной, обходился в среднем в 2.458 крон). Выход из этого Ч. видит если и не в слиянии школ (сейчас невозможном), то в совместном пользовании ими школьным зданием, библиотекой, лабораториями, гимнастическими залами и т. п., в результате чего достигнуто будет не только общее повышение материального уровня всех школ, но и взаимное общение учащихся разных национальностей и исповеданий.

Нельзя не согласиться с большей частью утверждений Чапека. Хотелось бы верить, что и последнее предположение его не столь уже утопично в наше время обострения национальной и вероисповедной розни, когда даже в тихой маленькой Голландии уже существующие крупные учебные заведения раскалываются на несколько совершенно отделенных друг от друга небольших вероисповедных школ. Не следует только забывать, что предлагаемая Ч. реформа предполагает не только разрыв со старой австрийской традицией, но и создание новой положительной традиции — традиции терпимости и мудрого компромисса, и что она никоим образом не может принимать форму отнятия у отдельных кругов населения уже существующего. Во вскрытии трудностей школьной реформы и перевода дискуссии о ней на почву реальных фактов и цифр заключается большое значение книги Чапека. Всякая реальная реформа трудна, предполагает положительное творчество нового, а не простую перетасовку существующего. Но именно потому трудность реформы не есть основание для отказа от нее.

С. И. Гессен.

Státní úřad statistický. Statistický přehled republiky Československé. Nákladem vlastním. V Praze. 1930. Str. 12 + 312 + + 1 mapa + 10 kartogram. Cena 25 Kč.

Статистическое управление Чехословакии приурочило издание этого интересного статистического обзора Республики к торжествам по случаю 80-летия со дня рождения президента Т. Г. Масарика. Из предисловия к обзору узнаем, что книга явилась в свет по инициативе высокого юбиляра. Оказывается, д-р Масарик, будучи убежден в громадном значении статистики для правильного понимания современного положения государства и его потребностей, неоднократно обращал внимание ответственных представителей статистической службы республики на необходимость издания такой справочной книжки, которая «распространила бы знание главных статистических дат в широких слоях общества, а главное в кругах общественных деятелей».

Государственное статистическое управление в виду этого и предприняло попытку пойти навстречу высказанному пожеланию изданием сжато изложенных статистических данных о Чехословакии, снабженных необходимыми данными относительно других государств.

Руководящей идеей разбираемого издания является желание дать читателю эти основные статистические сведения о молодой республике в наглядной форме и объяснить их действительное значение. Для достижения этой цели прежде всего служат многочисленные таблицы, по большей части краткие и весьма наглядные, а затем текст, который очень удачно раз-

бит на небольшие статьи, выясняющие действительное значение числовых показателей, обращающие внимание читателя на ошибочные представления, распространенные в обществе о некоторых явлениях хозяйственной жизни страны, выясняющие в необходимых случаях и причины статистических фактов и развитие тех или иных отношений.

Книга разбита на 18 отделов, которые дают сведения: о территории и населении страны (данные о площади Чехословакии, числе населения, жилищных условиях, занятиях и движении населения); санитарном состоянии республики (стр. 53—62); земледелии (64—86); горном деле (89—101); промыслах и ремеслах (102—134); транспорте (139—154); заграничной торговле (156—173); ценах, индексах цен и курсах (174—185); денежном обращении (187—200); страховании (201—211); труде и социальном обеспечении (214—222); суде гражданском и уголовном (241—253); управлении и выборах (254—267); воинской повинности и охране безопасности граждан (271—274); финансах (257—305). Школе и внешкольному образованию посвящены стр. 226—240; даны 9 таблиц и 1 диаграмма, которые освещают общее положение просветительного дела, положение высшего образования — общего, технического и богословского, состояние средних общеобразовательных школ, специального образования и начального обучения. В этом же отделе даны сведения о библиотечной сети, книжной продукции и выходящих в республике повременных изданиях. Данные о грамотности населения помещены в первом отделе (стр. 11 сл.).

Книга снабжена предметным указателем, облегчающим пользование ею; дается указатель литературы. Небольшая, но отчетливая карта и десять картограмм (все — цветные) наглядны и очень помогают читателю в деле усвоения текста, очень сжатого, но точного. Книга издана прекрасно: удобный формат, хорошая бумага, отличная печать, хорошие рисунки — всё заслуживает самой искренней похвалы. Книгу хочется рекомендовать к выписке в библиотеки учебных заведений, преподавателям географии и всем, кто интересуется состоянием социальной и хоз. жизни Чехословакии.

Н. Новожилов.

Методика и учебники

Чарнолуский В. И. Техника записи чтения. Изд. третье, испр. и доп. М. «Раб. Просв.», 1927 г. Стр. 70

Брошюра Ч. посвящена весьма существенному вопросу «техники самообразования». Запись прочитанных книг есть первый шаг от простого многочтения и перелистывания книг к систематической работе над книгой. Конечно (как это указывали уже рецензенты первых изданий брошюры Ч.), самая «работа» над книгой состоит отнюдь не в записях прочитанного, а в продумывании и самостоятельной проработке содержащихся в книгах идей. Но также несомненно и то, что записи прочитанного, соединенные, разумеется, с записями вызванных чтением мыслей, вопросов, замечаний, возражений, — являются предпосылкой перехода к научной и литературной работе. Та колоссальная экономия во времени и затрате энергии при научной и литературной работе, которую дают правильно поставленные записи чтения, — вне сомнения. Весь вопрос в рациональной постановке записей. Брошюра Ч. специально посвящена этой теме.

Ч. является сторонником карточной системы записей и решительным противником «тетрадной» системы. Действительно, возможность свободной перетасовки и размещения наличного материала, — возможность, отсутствующая при ведении записей в тетрадях, дает, по нашему мнению, такое огромное преимущество карточной системе записей, что решение вопроса о выборе той или другой из этих двух систем не представляет никакого труда. Однако, в том видоизменении карточной системы, которое дается автором, есть, нам представляется, и отрицательные стороны. Нам кажется, прежде всего, что формат в $^1/_{16}$ писчего листа слишком мал для записей прочитанного, — не только незначительное количество места на карточках заставляет нас высказаться против этого формата, но и крайнее неудобство при просмотре большого количества

мелких листочков, для хранения которых необходимы особые ящики, листочков, которые почти обязательно следует делать из тонкого картона, чтобы они не слишком мялись. Мы считаем гораздо более практичными записи на листках в ¼ писчего листа, — такие листки, хотя, несомненно, во многих случаях на них будет оставаться много свободного места, все же удобнее: во-первых, их можно сохранить в обыкновенных папках; во-вторых, перелистывание их не слишком напрягает внимание читателя, привыкшего к обычному тетрадному формату рукописей; в-третьих, поскольку очень многим категориям читателей (занимающимся естественными науками и общественными) приходится заносить на карточки рисунки, чертежи, статистические таблички, схемы, постольку площадь в 1/16 листа нужно признать совершенно недостаточной. Мы не можем признать удачною и мысль Ч. о записывании на обеих сторонах карточки, — это не только делает невозможным разрезывание карточки на части (к чему очень часто приходится прибегать при литературной работе), но и затрудняет просмотр карточного материала.

Впрочем, Ч. смотрит, как кажется, на свою программу записи только как на примерную, считая вполне возможным изменение ее в зависимости от интересов и потребности отдельного читателя. Даваемые им образцы карточек, описание ящиков для их хранения, формы таблиц для учета чтения, схемы записи, при критическом к ним отношении опытного читателя и при внесении в них постепенных изменений читателем начинающим, чрезвычайно полезны, а замечания о роли записей для различных категорий читателей — интересны и продуманы. Несколько замечаний по поводу отдельных деталей мы все же считаем нужным сделать. — 1) Как и в других своих работах, Ч. хочет сосредоточить все внимание читателя художественных произведений на их содержании — проблема художественной формы для него как-будто вовсе не существует. Конечно, не для каждого читателя имеют смысл записи о художественной стороне литературных произведений. Но во всяком случае невероятным сужением поля зрения читателя является предлагать ему такую схему записи о художественных произведениях. «Краткие данные об эпохе и социальной среде, которые характеризует данная книга, о наиболее характерных, выводимых в ней, социальных типах, и, наконец, о главнейших и наиболее важных, характеризуемых ею, вопросах социального, семейного и личного быта» (стр. 14). Представьте себе, как будет выглядеть запись по этой схеме, например, о произведениях Шекспира. Конечно, нужно или вовсе не записывать ничего, кроме названий прочитанных художественных произведений, — или (что, разумеется, возможно только для очень немногих читателей) подходить к художественному произведению с точки зрения эстетического его восприятия; задача не легкая, но (повторяем — только для определенного круга читателей) весьма увлекательная и существенная. 2) Не удовлетворяет нас и разделение «научных книг» на «книги по естествознанию, книги по обществоведению и книги специальные» (т. е. по специальности данного читателя); точно также не совсем удачно соединение в одну группу «художественных произведений, мемуаров и биографий» (17). 3) Мы, совершенно отвергая так называемую «десятичную систему» классификации, считаем, как и автор, безнадежными попытки ее применения к классификации выписок; тем не менее мы не можем признать справедливым того упрека, который делает этой системе автор: «принципы, лежащие в основе этой классификационной системы, в настоящее время уже в значительной степени устарели и далеко не соответствуют современному строго-материалистическому мировоззрению» (27). Автор, впрочем, несколько далее сам признает необходимость класть в основу «классификационной системы... ту или другую систему классификации наук, соответствующую мировоззрению данного читателя» (27), т. е. отнюдь не настаивает на всеобщей применимости системы, построенной на «современном строго-материалистическом научном мировоззрении», да даже не дает и схемы такой классификации. 4) Мы считаем, наконец, довольно бесплодною работою «конспектирова-

и и е» книг, даже и тех «немногих», «представляющих... исключительный интерес», о которых говорит автор. Пожалуй, только общие курсы той или другой науки заслуживают конспектирования с учебными целями.

Очень рекомендуем содержательную работу Ч. вниманию читателей.

Дм. Чижевский.

Волошин, Августин. Читанка для русскоѣ молодежи. Ч. II. 4 выдане. Ужгород. 1929. Одобрено мин. нар. просв. ЧСР.

Под редакцией «Читанковоѣ Комисіѣ Педагогичного Товариства» Подкарпатской Руси вышла четвертым изданием хрестоматия «Читанка для рускоѣ молодежи» (II ч.) для высших классов народных школ, автором которой является небезызвестный украинский деятель на Подкарпатской Руси униатский священник Августин Волошин, все же, однако, не имеющий столько смелости, чтобы в своей хрестоматии заменить употребляемые населением Подкарпатской Руси древние названия «русскій», «русинъ», новоизобретенными терминами «украинецъ», «украинскій». Учебникъ этот едва ли заслуживает разбора, но в нём мы находим «открытие» того свойства, к которому так склонны такие украинские «ученые», как, например, профессор «вільного» украинского университета в Праге С. Шелухин, производящий украинцев из Франции [Ср. С. Шелухин: «Звідкіля походить Русь». (Теорія кельтського похоженння Київської Руси з Франції»). Прага, 1929], и др. На стр. 225 учебника г. Волошина в статье о расах людей между прочим говорится о северовосточной или финской расе, к которой принадлежат «фіны, поляки, москалѣ та чехи», в то время, как «русины (украинцѣ)» принадлежат к «южной (адрійской)» расе, совместно с сербами, хорватами и болгарами.

До сих пор украинцы только русских (подразумевая под этим термином только великороссов) не признавали славянами и называли их то финнами, то монголами, и это было вполне понятно, так как украинская теория о «самостійности» украинского народа требовала того, чтобы между русскими и малороссами (по терминологии украинцев: москалями и украинцами) не было никакого родства, не было общего происхождения. Но почему в число финнов попали чехи и поляки — понять трудно. Повидимому, составитель «читанки» сознательно или бессознательно следовал мадьярским источникам, которым вполне приличествует называть чехов и поляков «пославянщенными финнами», как это мы читаем на 226-ой странице «читанки»: с финнами мадьяры действительно составляют так наз. угрофинскую семью языков и народов. Но более всего любопытно, что министерство нар. просв. Чехословакии допускает такого рода безграмотные хрестоматии в карпаторусскую школу, в то время, как имеется целый ряд прекрасных хрестоматий на русском литературном языке, введения которых в карпаторусскую школу требует большинство карпаторусского населения.

И. П.

Письмо в редакцию

Обращаюсь к редакции «Русской Школы» с убедительной просьбой не отказать в помещении нижеследующего моего объяснения.

Мне стало известно, что некоторыми педагогами, преподавателями истории, мой отзыв об учебнике истории средних веков Л. М. Сухотина («Русск. школа за руб.», кн. 33) был понят как отрицательный. Быть может, это произошло оттого, что в моей рецензии указанию на то, в чем я с автором расхожусь, было отведено значительно больше места, нежели оценке положительных сторон его книги. Мое отношение к учебнику Л. М. Сухотина в целом я выразил в одной фразе, сказав, что автор имел полное право посвятить его памяти своего учителя, П. Г. Виноградова. Мне казалось, что этим о качестве учебника уже сказано все и что так это и должен понять каждый, кому имя великого русского ученого что-либо говорит, — т. е. каждый преподаватель истории. Этой фразой я хотел подчеркнуть преемственность, существующую между в своем роде классическим учебником учителя и курсом, написанным учеником. Редкими качествами курса Виноградова были: глубина общего научного замысла, четкость формулировок, последовательность построения. Но учебник Виногра-

дова сразу же оказался необычайно трудным для тех, для кого он был предназначен. Волей-неволей пришлось заменить его тем, что попалось в свое время под руку: совершенно бездарным, бессодержательным, но легким для заучивания — не для изучения истории, конечно, — учебником Иванова. Блестящие и, с точки зрения методики преподавания истории в средней школе, безукоризненные учебники проф. Виппера в нашей школе не привились, ибо программам ее они не соответствовали. Нечто подобное случилось и с превосходным во всех отношениях курсом истории средних веков проф. А. А. Васильева. Если не ошибаюсь, учебник Иванова и до сих пор еще, к сожалению, держится в нашей зарубежной школе.

Появление учебника Сухотина должно приветствовать уже потому, что оно позволяет отделаться от учебника Иванова. Виноградовская школа отразилась как нельзя более благоприятно на авторе нового учебника. Вместе с тем книга Сухотина в общем свободна от главного недостатка курса Виноградова: она гораздо доступнее для учащихся. Что касается недостатков учебника, то надо сказать, что от недостатков не свободно никакое человеческое дело. Обязанность рецензента отметить их по возможности исчерпывающим образом: преобладание «осуждения» над «похвалой» — общая черта едва-ли не всех рецензий. Кто хоть несколько начитан в исторической литературе, тот должен увидеть, что мои замечания касаются либо мелочей, которые легко будет устранить в последующих изданиях, либо тех сторон учебника, которые связаны с сложившейся вульгатой истории средних веков и с обусловленной ею обязательной для пишущего учебник школьной программой. Автор стремился, сообразовываясь с программою, внести в свой курс все же нечто новое: данные о средневековой культуре в ее историческом развитии. Обычно политическая история излагается в учебниках динамически, а история культуры статически, что непоследовательно. Автор был прав, желая эту непоследовательность устранить. Здесь не место распространяться о том, почему я считаю, что вся история древности и средних веков должна в средней школе изучаться с точки зрения исторической статики (такова тенденция и соответств. учебников проф. Виппера), а не исторической динамики. Программа требует, однако, последнего. То, что в курсе Л. М. Сухотина оказались немалые недочеты в изображении различных сторон исторического развития средневекового человечества, было обусловлено самим, навязанным программою, заданием, требующим, по моему глубокому убеждению, невозможного: генетическое изображение средневековья может быть понятно только тому, кто уже знаком с историей нового времени. Довольно уже того, что у автора процесс средневекового развития представлен все же нагляднее, чем в других учебниках.

Проф. П. Бицилли.

Съезды и конференции

Всероссийское совещание по военной работе в школе

Состоявшееся 5-8 июля 1930 г. всероссийское совещание по военной работе в школе выработало весьма стройную и продуманную систему превращения советской школы всех ступеней — начиная с начальной и кончая высшим учебным заведением — в единый аппарат по подготовке из советской учащейся молодежи солдатской массы, готовой беспрекословно служить интересам коммунистической партии.

Совещание даже не пыталось дать какое-нибудь педагогическое обоснование внесению в школу занятий военным делом, превращению школы в казарму; оно не стремилось «разбить» те «буржуазные предрассудки», которые и сейчас еще мешают части советских русских педагогов признать возможным введение в общеобразовательную школу обучения военному ремеслу. Возможная оппозиция принятому курсу в зародыше убита особым пунктом принятой совещанием резолюции, который звучит весьма внушительно: «Совещание квалифицирует недостаточную работу органов народного образования в деле усиления роли школы в укреплении обороноспособности страны, как забвение основных классовых задач, стоящих перед советской школой, что является ни чем иным, как проявлением правого оппортунизма на практике». Правый оппортунизм в стране советов жестоко преследуется.

Мы не можем на этих страницах подробно излагать ход занятий совещания, носившего характер обычных советских партийных конференций, чинно проходящих по давно ставшему каноническим церемониалу, и ограничимся передачей основной резолюции совещания, принятой по докладу Шохина, ставшего за последнее время одним из самых популярных теоретиков марксистской педагогики в Сов. России.

«Констатируя, что непосредственной причиной обострения международного положения является растущая экономическая мощь СССР, совещание считает, что непреклонная генеральная линия на индустриализацию страны и реконструкцию на социалистических основах сельского хозяйства обеспечивает действительное повышение обороноспособности СССР и его экономической самостоятельности. В свете этого положения в огромной мере возрастают роль и значение всей системы народного образования в подъеме обороноспособности страны... Задачи советской системы народного образования, воспитывающей в коммунистическом духе подрастающее поколение советской страны, не мыслится нами вне задач подготовки интернационального бойца и защитника страны строющегося социализма. Вся система учреждений народного образования должна в этой связи быть поставлена на службу укрепления обороноспособности страны и в максимальной степени содействовать подготовке строителей и защитников социалистического строительства, могущих в любой момент стать на оборону советских границ».

Исходя из изложенных предпосылок, совещание наметило следующие практические мероприятия, которые сейчас становятся основными началами в деле милитаризации советской школы:

1. Быстрейшая политехнизация школы, всех её звеньев, являющаяся основной предпосылкой повышения её роли в обороне страны; реконструкция системы народного образования, принятая II всесоюзным партийным совещанием; превращение общеобразовательной, словесно-начетнической школы в школу политехническую, органически связанную с производством, — должны стать боевой задачей в работе органов народного образования и с точки зрения укрепления обороноспособности страны.

2. Проведение чёткого плана в отношении всех звеньев массовой и повышенной школы как в насыщении военно-политическим содержанием программы материала, так и установлении определенного количества спец.

дисциплин, необходимых к дополнительной проработке в связи с задачами обороны страны. Уже в 1930—1931 г. необходимо: а) достаточное насыщение комплексных тем программы школ I ст. вопросами, посвященными Красной армии и задачам обороны страны; постановка физического воспитания для всех учащихся школы I ст.; широко развернутая экскурсионная работа в школе I ст. под углом зрения ознакомления с местностью и получения знаний, могущих в дальнейшем быть использованными в целях обороны; установление стройной системы кружковой и массовой работы в школе I ст. специально по военным проблемам, строящей свою работу под руководством пионерского движения; б) в отношении учебных заведений, строящихся на базе школ всеобщего обучения (ФСЗ, ШКМ), совещание считает необходимым обязательное насыщение всех общеобразовательных и специальных программ элементами военных знаний, составляющих в общей сложности минимум военных знаний для этого звена системы народного образования; максимальное внимание к постановке физического развития в этой школе; в) в отношении повышенной школы (профуклон, школа II ст., техникум, совпартшкола, ФЗУ): этот тип учебных заведений должен ставить своей задачей подготовку не только практического работника в той или иной отрасли труда, но и бойца-защитника Сов. Союза, обладающего вполне законченным минимумом обществен. знаний; в перспективе, на базе общественной подготовки, в этом звене системы народного образования необходимо будет подойти к вопросу и об известной специализации военных знаний, приспособливая их к производственной установке данного учебного заведения[1]).

3. Одним из решающих условий, обеспечивающих усиление роли школы в обороне страны, является органическая необходимость повышения военной квалификации всего педагогического состава, работающего в системе народного образования. Совещание высказывается за установление твердых минимумов военных и физкультурных знаний, которыми должны обладать все педагогические работники, приспособливая эти минимумы к различным типам школ. Совещание считает необходимым поставить в качестве практической боевой задачи — в течение двух ближайших лет вооружить этим минимумом весь педагогический персонал, работающий в школах, и не выпускать с 1930—31 г. из педтехникумов и пединститутов ни одного педагога без достаточной военной подготовки. В частности совещание считает безусловно необходимым введение с 1930—31 г. в педагогических институтах высшей вневойсковой подготовки.

4. Наряду с военной переподготовкой педагогических кадров совещание признаёт необходимым уделить серьёзнейшее внимание подбору руководителей военных дисциплин в повышенной школе... Если для школьных работников совещание считает обязательной военную квалификацию и её повышение, то для военных руководителей также должен быть выработан минимум педагогич. знаний, позволяющих им органически войти в работу школы...

5. Вся работа по усилению роли школы в обороне страны будет итти успешно лишь при том условии, если вокруг этой работы мы организуем массовое движение учащейся молодёжи. Организация ячеек Осоавиахима и «юных друзей обороны» в школах приобретает важнейшее общественно-политическое значение. Вопросам руководства этой работой, постановке её на научных педологических основах в зависимости от особенностей детского и подросткового возраста должно быть уделено чрезвычайно большое внимание в работе методических органов и научно-исследовательских институтов. — В части же организации массовой работы, проводящейся на добровольных началах, совещание выдвигает следующие формы: а) организация общих школьных лагерей; б) организация массовых военно-туристских походов учащихся школ, через кото-

1) Из всей системы этого звена учебн. заведений должно быть обращено особое внимание на постановку военного обучения в педтехникумах, совпартшколах, медицинских и ветеринарных учебн. заведениях, поскольку перед ними должна стоять задача подготовки кадров, могущих быть использованными в качестве руководителей военно-воспитательной работой в системе начальной школы и медицинских кадров для армии.

рые проверяется степень военной подготовки учащихся; в) организация областных и республиканских конкурсов на лучшую школу, на лучшую группу по отдельным показателям, характеризующим роль школы в обороне страны.

6. Комсомольская и пионерская организации во всей работе по организации массового движения должны стать становым хребтом, поддерживающим работу пролетарского государства в области повышения роли школы в обороне страны.

7. Важнейшим условием, содействующим усилению роли школы в обороне страны, совещание признало создание единого учебника для среднего звена школы по минимуму военных знаний. На ряду с этим совещание считает необходимым в срочном порядке разработать целую систему военных справочников для педагогов массовой и средней школы, а также обратить внимание соответствующих органов на издание стандартных комплектов наглядных пособий для военной работы школы.

8. Совещание считает необходимым, как можно шире, использовать общую и педагогическую печать для руководства делом военной подготовки учащихся. В специальных журналах должны быть заведены уголки и странички, посвященные вопросам работы школы в связи с укреплением обороноспособности страны.

9. Констатируя, что состояние физкультуры во всех звеньях массовой и средней школы совершенно неудовлетворительно, и отмечая важнейшее значение постановки физического воспитания в школе для дела обороны страны, совещание высказывается за установление паспорта физического развития ребенка с первого дня поступления его в школу и установления твердых минимумов физической подготовки для всех учащихся массовой и повышенной школы. В связи с этим должен быть коренным образом пересмотрен вопрос о формах и методах подготовки руководителей физич. культуры для школ.

10. Совещание считает необходимым поставить практические связи с Красной армией также и на службу делу политехнизации школы. Техническая база Красной армии должна быть использована в качестве материала, знакомящего учащихся школы с новейшими достижениями техники.

11. Постановка военных дисциплин в школе, приход в школу военных руководителей, систематически работающих над повышением своей педагогич. квалификации, должны содействовать школе и в установлении бо́льшего порядка в её работе[2]).

12. Совещание подчеркивает, что все эти задачи, являющиеся важнейшими мероприятиями, соответствующими повышению роли школы в обороне страны, могут быть проведены и осуществлены лишь при условии строжайшей ответственности за эту работу, как самих руководителей учебных заведений, так и работников отделов нар. образования. Кроме того уже в этом году в контрольных цифрах должно быть обеспечено значительное увеличение расходов на оборудование военных кабинетов повышенных школ, усиление ассигнований на всю работу школы, связанную с обороной страны.

Н. Новожилов.

Третий конгресс федерации международных педагогических ассоциаций в Женеве. Конгресс состоялся в июле 1929 г. в Женеве под председательством американца А. Томаса. В устройстве конгресса принимали живейшее участие Международное Бюро по воспитанию в Женеве в лице проф. Бовэ и M-rs Butts. Американцы принесли с собой на конгресс и методы своей работы и широту своих замыслов, но на почве аккуратной, маленькой Швейцарии, хотя и привыкшей к иностранному вторжению, это не дало тех блестящих результатов, которые ожидались устроителями. Несмотря на широкую рекламу в Европе и Америке, конгресс собрал лишь около 2000 ч., вместо

2) Повидимому, многие педагоги в Сов. России приветствуют проводимую «военизацию» школы в надежде, что она поднимет школьную дисциплину. Некто З. Ширинский, в статье: «Военная подготовка учащихся старших групп школы II ступени» («На путях к новой школе» 1930, № 7) прямо говорит, что «некоторые не в меру ретивые просвещенцы требовали механического перенесения дисциплины строя в класс». Он же свидетельствует: «Все... сходимся на том, что как сознание серьезности в вопросе обороны страны, так равно пребывание в лагерях, строевые занятия, военизированная физ. культура и т. п. поднимают учебную дисциплину учащихся и увеличивают продуктивность труда воспитателя и воспитанника».

ожидавшихся 5.000. Выбранное для заседаний конгресса помещение — «Дворец Выставок», построенный и предназначенный для автомобильных выставок, было крайне неудобно и неуютно. На первом же торжественном заседании обнаружилось, что речей совсем не слышно, несмотря на поставленные громкоговорители; пришлось приспособить другие помещения и раскидать занятия конгресса по разным зданиям. Сама работа конгресса, происходившая в 19 секциях, не представляла большого интереса. Несколько видных педагогов и общественно-политических деятелей прочитали блестящие доклады (Prof. Murray, Albert Thomas, Paolo Ascari, Frau Gertrud Baumer, Compte Hayashi) на общие темы. Секционные же заседания отличались малолюдством, и в докладах почти не было ничего нового. Были секции, которые так и не могли состояться, как, напр., секции «Трудного ребенка» и «Борьбы с безграмотностью». Самой интересной, по моему мнению, оказалась секция «Семья и школа», руководимая госпожей Рив, председательницей международной федерации «Семья и школа». Федерация эта, насчитывающая уже сотни тысяч членов в Америке, поставила себе главной целью сближение родителей с учителями и обследование больных вопросов современной школы. К сожалению, ни в этой секции, ни в «секции гигиены» совсем не было отведено места докладам о переутомлении учащихся в средних школах, — вопросе давно назревшем и, может быть, самом больном в современной школе. Гигиеническая секция заслушала целый ряд докладов о постановке детского призрения и питания в различных странах, летних колониях, «капле молока» и т. д. Много места было уделено докладам о международной кооперации, взаимном понимании и дружбе между народами. Секция агрономическая работала очень живо, и доклады об английском, датском и американском с.-хоз. образовании были очень жизненны и вызвали интересные прения.

Конгресс сопровождался выставкой, размещенной на хорах во «Дворце выставок». Трудно что-либо определенное сказать о выставке. Пожалуй, это было самое слабое место конгресса, и несмотря на то, что выставка была открыта весь август месяц, посещаемость ее была крайне ничтожна и вызвала целый ряд статей в газетах, упрекавших швейцарскую публику и швейцарских туристов за то, что они не проявили к ней интереса. На выставке не было почти ничего нового, хотя все международные о-ва выставили на ней свои работы и демонстрировали свои достижения («Юный Красный Крест», «Международное О-во Спасения Детей», «Бойскауты», «Международная христианская ассоциация молодых людей», «Международное бюро по воспитанию», «Институт Ж. Ж. Руссо»). Гвоздем выставки был «Атлас Цивилизации» и «Отдел детских книг». Выставка детских книг представляла собою собрание детской литературы 26-ти стран. Благодаря щедрому дару американки, г-жи Стосовской, Международному Бюро по воспитанию в Женеве удалось собрать массу книг и составить им каталог. Америка и Англия соперничали в красоте и элегантности своих изданий; Швейцария, Франция, Польша и Чехословакия выставили много интересных книг; правительство СССР и известный русский книговед Н. А. Рубакин выставили также и русские книги, исключительно по естествознанию, географии и путешествиям. На выставке продавались игрушки для детей, материалы для детских садов, книги по психологии и педагогике; рекламировались швейные машины, кинематографы, детские театры, радио, граммофоны. Немецкие и американские фирмы соперничали друг с другом и каждый день демонстрировали свои фильмы и давали даровые концерты по радио и на граммофонах.

Для сближения и развлечения международной педагогической семьи устраивались чаи, была большая прогулка на пароходе, продолжавшаяся целый день, по чудному Женевскому озеру, много способствовавшая взаимному ознакомлению членов конгресса. Общий интерес вызвала демонстрация в театре «ритмической гимнастики» Жака Далькроза; кроме гимнастических упражнений, он демонстрировал и драматические импровизации под пение.

А. Жекулина.

Хроника

0° Организация, управление, финансы народн. просвещения. — 1° Программно-методическая работа, — 2° Социальное воспитание. — 3° Профессиональное образование. — 4° Политико-просветительная работа. — 5° Наука и техника. — 6° Художественное образование и воспитание; искусство. — 7° Издательская деятельность. — 8° Просвещение национальных меньшинств. — 9° Работники просвещения.

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА

= *Детские дома в РСФСР.* Ни одно учреждение по нар. образ. не вызывает столько нареканий, как дет. дома. Население, сами отделы нар. образ. недовольны существующей постановкой дела в них. Вопреки категорическому запрещению центр. органов, из года в год сокращается сеть дет. домов и контингенты детей в них, сокращаются расходы по их содержанию, при наличии недопустимо низких норм содержания в дет. домах. В 1925 г. число детей в дет. домах равнялось еще 228.127, в 1926 г. — 180.000, а в настоящее время — 145.800. Местный бюджет на 1927—28 г. сократил сеть дет. домов на 18,8%, а число детей в них на 22,2%. Ассигнования на дет. дома в 1927—28 г. понизились на 6,3%, что повело к снижению доли расходов на дет. дома в расходах на нар. образ. с 10,3% до 7,9%, что даже наркомфин признал неправильным. Дет. дома выбрасываются из городских поселений, они не оборудованы, не ремонтируются. Кроме того, наблюдается весьма слабое руководство работой этих учреждений со стороны отделов нар. образ. Дет. дома, воспитывая беспризорных, сами в смысле внимания к ним со стороны бюджета и руководства являются «беспризорными». Дет. дома только терпятся, как нечто неизбежное. Во 2-м номере журнала «Детский Дом» (М. 1929 г.) приведен ряд жутких отзывов местной сов. прессы о положении дет. домов. Большинство отзывов отмечают, что под дет. дома обычно отводятся малоприспособленные здания. Здания эти сплошь и рядом не отремонтированы и крайне ветхи. «Помещения дет. дома им. Вагжанова совсем развалилось. Дальнейшее пребывание в нем детей опасно, так как в любую минуту может обвалиться потолок или провалиться пол» («Тверск. Правда»). — Отмечается также недостаточное оборудование дет. домов. «От комнат каменного дома веет холодом. Всюду грязь, въевшаяся даже в стены, скамьи, в постельное бельё и в самих ребят» (Ярославль, «Сев. Рабочий»). — «В Калининском дет. доме ребята спят по двое на топчанах, заменяющих кровати. Эти же топчаны «по совместительству» выполняют роль табуреток и столов» («Вятск. Правда»). — «На 83 детей в дет. приемнике в Запорожье имеется только 9 целых кроватей и нет даже соломенных матрацев» («Красное Запорожье»). — Нехватает, а порой даже и совсем отсутствуют у детей бельё, одежда и обувь. — «В дет. доме им. Вагжанова постельное бельё большей частью отсутствует. Под грязными, рваными одеялишками, на засаленных вонючих матрацах ребята спят по-двое «валетом» («Твер. Правда»). — «В Кустанайском дет. доме ноги ребят завёрнуты в тряпки, обуви нет, на голове вместо шапок накинуты рубашёнки» («Степной Крестьянин»). — «В Майкопе, в дет. доме в станице Лабинской дети еще 8 декабря ходили в школу босиком» («Красный Пахарь»). — Во многих местах дет. дома не обеспечены даже посудой. Так, «на 120 воспитанников детск. труд. колонии в Брянске имеется только 50 обеденных мисок. Первое блюдо ребята пьют прямо из мисок, а со вторым управляются палочками; в Тульском дет. доме 80 ребят едят из ш е с т и мисок». («Путь молодёжи»; «Коммуна»). — Санитарно-гигиеническое состояние дет. домов ниже всякой критики. «В Бутурлиновском дет. доме дети спят в невыносимо грязных постелях. Наволочки, простыни и постельное бельё чёрны от грязи. На одной постели спят вместе и больные и здоровые, причём среди первых имеются больные трахомой и чесоткой» («Коммуна»). — «Оконные стекла в дет. доме в г. Вольске выбиты и поэтому морозы, достигающие 13 градусов, заставляют ребят чувствовать

«рдительскую заботу». Дверь в комнату, где помещаются мальчики, коекак заклеена бумагой» («Смена»). — Питание детей поставлено из рук вон плохо. «В Котинском дет. доме изо дня в день — суп, каша, гороховица. Больные дети питаются так же, как и здоровые» («Вят. Правда»). — В Бутурлиновском дет. доме на завтрак дети получают кусок хлеба, намазанный постным маслом. Обед состоит из одного блюда — щей. Ужин — повторение завтрака («Ворон. Коммуна»). «В Н.-Исетском дет. городке дети питаются сухим хлебом, который заедают снегом (?), так как нет... воды» («Ур. Рабочий»).

Педагоги дет. домов в значит. большинстве не стоят на должной высоте, а порой и совершенно для работы не пригодны. Со стороны отдельных педагогов наблюдается стремление оживить доисторические методы воздействия. На сцене—порка, карцер, сажание детей под пол и др. экзекуции, вплоть до систематического истязания детей. Зачастую некоторые руководители дет. домов, помимо ничегонеделания, пьянства и разврата, — калечат молодое поколение и создают «тюремный» ореол вокруг дет. дома. — В Покровской колонии брянской губ. «избиение детей имело широкое место». Жуткие факты рассказывают сами дети — воспитанники колонии: «Дядя Сеня меня так ударил, что три дня болела голова. Когда я попросил у тёти Сони корочек хлеба, она меня так тряхнула, что после несколько дней в голове шумело». — Жуткие факты рукоприкладства, кулачного воспитания детей оказывается в некоторых колониях были узаконены («Путь Молодежи»). — В Каменском дет. городке (Ростов-на-Дону) «детей раздевают до нага и ставят в холодное помещение, мальчиков и девочек вместе, «чтобы стыдно было». Детей беспощадно избивают все, кому только не лень — и завы, и вожатые, и прачки, и кухарки» («Молот»). — В Карчевском дет. доме № 3 детей сажают под замок в сарай, оставляют без пищи и пр. («Кимр. Жизнь»). В дет. доме «Красный Молот» самой мягкой мерой наказания — узаконенной обычаем — считается лишение воспитанника в течение недели ситного. К массовым воздействиям относится также оставление детей на весь день без еды и настоящая порка («Смена»). — Казарменный режим проводится в дет. доме им. Калинина (в тамб. губ.): «Стоит ребенку только напроказить и тем самым прогневить воспитателя, как в ход пускается «круговая порука». За одного отвечает вся группа. Выстроенные по-военному в шеренгу, дети стоят неопределенное время в строю. У многих на глазах слёзы, у многих затекают ноги, но все стоят, потому что, если выйдешь из строя, тебя может постичь еще худшая кара». — В дет. доме им. Ленина «избиение детей стало также обычным явлением. Била детей и издевалась над ними завед. домом, били и воспитательницы, попадало детям и от зав. хозяйством. Зав. домом щипала детей, выворачивала им руки, колола ножницами, вырывала волосы. У одной из девочек разбитая ножницами голова так и осталась неизлеченной» («Тамбовская Правда»).

Среди пед. персонала в ряде дет. домов существует склока и зажим новых молодых сил. — В Боголюбском дет. доме на пед. собрании один из сотрудников дома попробовал критиковать заведующего, а тот заявил: «Ты придешь ко мне и мы с тобой поговорим». В результате — увольнение работника. («Владим. Призыв»). — В Троицкой дет. коммуне б. воспитанница, прибывшая на работу в дет. дом, через несколько дней повесилась там на яблоне. Одни говорят, что её изнасиловали три «мальчика», другие — что она вообще задумалась о смерти. «Не говорят только о том, пробовал ли кто-нибудь хоть немного ободрить её» (Сызрань, «Красн. Октябрь»).

А вот практика «детского самоуправления». — Сплошь и рядом дети, предоставленные сами себе, оставленные на произвол судьбы, слоняются без дела из угла в угол (гор. Вольск. «Смычка»). — «Занимаются тем, что награждают друг друга подзатыльниками или задают «темную» (Туркм. «Искра»). — В Троицкой дет. коммуне маленькие ребята занимаются собиранием вшей в баночку («Кр. Октябрь»). — В худшем же случае воспитанники дет. домов занимаются кражами и хулиганством; так, в дет. доме им. Вагжанова «кражи — нормальное явление» («Твер. Правда»). В тамбовск. дет. доме им.

Ленина дети лазали по амбарам, квартирам, били днём окна соседей, швыряли камнями в проходящих, публично ругались матом и т. д. («Тамб. Правда»).

У детей наблюдается пессимизм, упадочничество или полное разложение. — Многие воспитанники считают дет. дом мотилой («Смычка»). Некоторым под влиянием уклада жизни в дет. доме «жить не хочется» («Кр. Октябрь»); другие предпочитают бежать из дет. дома («Путь Молодежи»): «лучше опять беспризорная жизнь, полная лишений и невзгод, чем жить в дет. доме!». Плохой дет. дом — это, по мнению детей, тюрьма. Даже песенку дети сложили про такой дет. дом: «У барбинского пруда стоит красная тюрьма. Кому некуда деваться, тот идет туда спасаться» («Сев. Рабочий»). «Недовольные, возмущенные ребята порой восстают против тюремного режима, против халатности и преступности педагогов и в исступлении подымают бунт»... В № 4-м «Детского Дома» находим яркое описание положения детских учреждений в самарской области (см. статью «Доколе же это будет?»). — «Осень 1928 г. Реорганизация области началась знаменитым разгоном дет. домов и приемников, высылкой их из Самары в разные концы территории области, благо она велика. Три дет. дома для норм. детей были переброшены в боевом порядке. Дали распоряжение приемнику и наблюд.-распоряд. пункту для трудных девочек выехать в Ставрополь — отменили; в Ульяновск — отменили, а пятым приказом вывели из пригодного здания в совершенно непригодное, по заключению санитарной комиссии, для того, чтобы в отобранном здании поместить пять семей «ответственных работников»... Вывозом из Самары дет. домов, разумеется, не избавились от беспризорных. Что же получилось? Нормальных детей, нуждающихся в помещении в дет. дом, пришлось направлять в НРП (наблюд.-распр. пункт) для правонарушителей, где они и «обрабатывались» правонарушителями, проходя курс «ширмачества» и «матового» виртуозничества. Есть в Самаре детская ночлежка. Казалось бы, не найдется слов описать её состояние, однако «Средне-Волжск. Коммуна» эти слова нашла. Общественность возмутилась. Дет. ночлежку реорганизовали в приёмник для трудных мальчиков. Через месяц организовали вторую дет. ночлежку, каковая существует и теперь, с той разницей, что помещена она в худшем здании, чем первая. Вот факты, относящиеся к состоянию этой ночлежки: 25 февр. 1929 г. Дети в 8—10 ч. перепились пьяными и накурились анаши. Дебош, мат, избиение детей «лягавых». Вызвали милицию. Пришли 8 агентов УРО и 1 милиционер. Дети забаррикадировались в одной из комнат и пришедших встретили с боем, осыпав кирпичами, палками и тем, что было под рукой. Пришедших членов горсовета дети взяли в обработку подушками и в переплет с «матовыми» выражениями»... «Вопрос о правильной целевой установке в деле борьбы с беспризорностью с самой осени 1928 г. не выходит с поля зрения массы споновцев, а в результате — слова, слова и море резолюций, дерганье коллективов и отрыв от масс, ведущий к пагубным результатам»... А вот иллюстрация «единства ведомственной работы». «Весь 1927—28 г. мастерские ОДД не знали своего хозяина (сейчас они состоят в ведении ОкрОНО). Приходили в ОДД с вопросом: «Вы наши хозяева?» — «Мы, т. е. ОДД, вас организовали и передали в Профобр». Идут в Профобр: — «Вы у нас не числитесь, идите в горчасть!». В горчасти: «Мы вас в свой бюджет не включили. Сколько средств отпустило ОДД тому или иному дет. дому — ОНО не знает, Дет. комиссия не ведает»... Такова горькая действительность Самары и её округа, а вот каково состояние дела борьбы с беспризорностью в области в целом. «Возьмем сызранский дет. городок на 174 беспризорника. На открытии городка немало было пролито словесных потоков и рек... Заседание закончено... Гости под разгонный марш оркестра разъехались... Кончился праздник... Все приняло «свой» вид. Пол и койки быстро покрылись кучей грязи. Сизый махорочный дым тучками загулял под потолком. Отборный виртуозный мат узаконен в правах. Дет. городок превратился в грязный, проплёванный, мрачный притон... Несколько воспитанников напились пьяными и устроили дебош, воору-

жились палками и железными прутьями... Трое ребят изнасиловали 15-тилетнюю девочку. Кто виноват? Виновато руководство или, вернее, отсутствие всякого руководства». Вот Бузулукская дет. колония. «В колонии детское восстание. На место происшествия выехали зав. ОкрОНО и секретарь Окрисполкома». Такое известие принесла местн. газета. Что же там было? — Зав. колонией, бывший военный, с военной «педагогической» муштровкой, воспитывал и готовил будущих маленьких бунтарей. Воспитателей заменяли зубные техники, военные люди, счетоводы и т. п. Дети пьянствовали, хватали девочек и били. «Девочка одна хоть не ходи», — рассказывает сбежавшая из колонии воспитанница. Ненормальности в дет. колонии, временно заглушенные милицией(!), всё же в корне не ликвидированы». — «Картина богородской дет. колонии имени 10-й годовщины (Бугуруслан) та же. Дети-колонисты враждебно настроены против крестьян и обратно. Были случаи драк и даже избиения комсомольцев с попыткой задушить. Всё же, несмотря на всё это, до сего времени поворота в лучшую сторону по борьбе с беспризорностью нет. До сего времени: отрыв аппарата ОНО от масс, море слов, комиссий, бумажные выводы, дерганье работников и наплевательское отношение руководителей»...

= *Упрощение правописания.* В «Учит. Газ», начиная с № 366, помещаются статьи и заметки, защищающие необходимость дальнейшего упрощения русского правописания. Газета заявляет: «Реформа правописания 1917 г. остановилась на полдороге. Половинчатость её очевидна... Трудящиеся массы, школы, полиграфическая промышленность, пролетарское студенчество, нацменработники кровно заинтересованы в том, чтобы устранить явные несуразности нашего правописания. Упрощение орфографии — вопрос не простого сокращения времени, затрачиваемого на овладение грамотой. Упрощение должно повести к сокращению сроков ликвидации неграмотности, вовлечению миллионных масс в активную общественно-политическую жизнь и социалистическое строительство нашей страны. Русский язык — язык международной пролетарской революции. Долг каждого ученого, работника школы и печати сделать всё, что в согласии с современным языкознанием способно облегчить усвоение русского языка пролетариатом Запада и Востока. Культурно-политическая важность реформы громадна. Не менее велико её хозяйственное значение. Устранение явных противоречий, ненужных условностей, унификация правил должно дать немалую экономию нашей полиграфической промышленности. Вопли о «насаждении неграмотности», разрушении литературного языка неизбежны со стороны прямых врагов социалистического строительства и вообще тех людей, для которых вчерашний день дороже нашего настоящего и будущего... Мы будем стремиться приблизить наше письмо к живой разговорной речи. Никакие вопли и страхи нас здесь не остановят». Газета поместила, между прочим, след. «предварительное» предложение орфографической подкомиссии Главнауки: 1. Не писать **ь** после шипящих: доч, ложь, вещ, влеч, стричся, скажеш, настеж, навзнич, реж, режте, смеешся. 2. Оставить в качестве отделительного знака только апостроф (’): в’езд, с’езд, ш’ю, рож’ю. 3. Отделительный знак употреблять только перед буквами: о, я, ю, ё: Тат’яна, в’юга, с’ёмка. Вновь образованные сокращенные слова в тех же случаях пишутся без отделительного знака: комячейка, наркомюст. 4. После ж, ш, ч, щ, ц, ударяемое о пишется буквой о: жолоб, шопот, трещотка, шол, чорный, щоки, жоны, о чом, танцовщик, но желобок, жена, танцевать. 5. После ж, ч, ш, щ, ц, писать ы вместо и: шырь, цыфра, цыркуль, жырный, революцыя, соцыализм. 6. Не писать удвоенных согласных в иностранных словах: комунизм, коридор, опозиция. 7. Имена существительные с окончанием **в** имен. пад. на **ье** и в предложном пад. имеют окончание **ье**, а не **ьи**: в Сезбожье, Поволжье, в ущелье, в ученье. 8. Всякое созвучие, состоящее из предлогов с другими частями речи, следует писать слитно: попрежнему, порусски, постарому, помоему и т. д. 9. Перенос слов производить по слогам, при чем слогораздел должен быть свободным: се-стра, сес-тра, сест-ра, марк-сист, мар-ксист и т. д. 10. Отрицание писать слитно, кроме

случаев противопоставления (хотя бы только возможного): нездоровье, небольшой, невидящий, неработает, не большой, а маленький. 11. Писать безударные суффиксы чик (не чек), ик (не ек), ичк (не ечк), иньк, еньк: мальчик, цветочик, сухарик, водичка, кружичка, Марфинька, Полинька, Маничка, Ваничка. 12. Суффикс ишк писать в словах муж. рода только с окончанием **а**: лгунишка, домишка. 13. Считать анти, ультра, контр, екс приставками и писать вместе: антирелигиозный, ультрафиолетовый, контрреволюционный. 14. Ввести однообразие в написание слов: писать — казак, калач, крапива, потчевать, идти, мачиха и др. 15. Подвести под общее правило — писать: январский, нянчить и др. 16. Частицы: то, либо, нибудь, какое, до писать без дефиса: читал ли, кто либо, кое как и пр. 17. Все составные прилагательные писать вместе: фабричнозаводский, сельскохозяйственный, торговопромышленный. 18. С большой буквы писать: а) начало речи; б) после точки, а также знаков вопроса, восклицания, заканчивающих фразу; в) собственные имена, отечества, фамилии и прозвища (без всяких исключений); г) первое слово чужой речи, приводимой после двоеточия; д) первое слово в сложных собственных наименованиях: Совет народных комисаров; Красная армия. Примеч.: а) Если в состав сложного собствен. имени входит простое собственное имя, оно пишется с большой буквы: Соединенные Штаты Северной Америки, Нижний-Новгород; б) в сокращенных словах, образованных только из первых букв сокращаемых слов, пишется с большой буквы только первая буква: Сто, Вснх, Совнарком. — С малой буквы пишутся: а) все сокращённые слова, не являющиеся собственными именами: вуз, рик, губоно; б) все прилагательные, образованные от личных имён: московские заводы, пушкинские стихи, гомерова эпоха; в) вы, ваш, нас — во всех случаях; г) название должностей и титулов: директор, комиссар и др. — Подняты вопросы об изменении правил пунктуации и о латинизации.

= *О реорганизации раббфаков.* Совнарком СССР постановил, 13 сент. 1930 г., превратить существующие отделения раббфаков в самостоятельные рабфаки, прикрепив их по родственному признаку к соответствующим ВУЗ'ам и передав их в ведение соответствующих хоз. объединений и наркоматов; рабфакам (дневным и вечерним), не имеющим отделений, придать целевое назначение и прикрепить их к соответствующим ВУЗ'ам; студенты рабфаков, готовящиеся поступать в другие ВУЗ'ы, распределяются по соответствующим рабфакам, как при существующих ВУЗ'ах, так и при вновь открываемых; рабфаки, находящиеся в пунктах, где нет ВУЗ'ов, прикрепить в целом или же частично к иногородним ВУЗ'ам, для которых они готовят учащихся; поручить всем хоз. объединениям и наркоматам, в ведении которых находятся ВУЗ'ы, организовать при них уже в тек. году дневные и вечерние рабфаки; вечерние рабфаки, помимо ВУЗ'ов, организовать также и при крупных промышл. предприятиях, совхозах и колхозах. — Выпуск с рабфаков должен составлять не менее 30% общего числа обучающихся в них; открыть широкий прием наиболее подготовленных рабочих на старшие курсы рабфаков. — Рабфаки переводятся на триместровую систему, на непрерывный учеб. год и непр. учеб. неделю. Соответственно с этим прием на рабфаки будет производиться три раза в год, и только в виде исключения для отдельных рабфаков допускается в 1930—31 г. с разрешения совнаркомов союзн. республик прием два раза в год. Существующие курсы по подготовке в ВУЗ'ы включаются в систему рабфаков на правах старших курсов, с спец. учеб. планами и программами (организация и содержание этих курсов сохраняется за теми общ. организациями, по инициативе коих возникли курсы). — Срок обучения на дневных рабфаках сокращается до трех лет; для вечерних и раббфаков культурно-отсталых нац. районов устанавливается четырехлетний срок. Первый год обучения на дневных рабфаках проводится без освобождения от работы на производстве, при чем наркоматы и хозяйственные объединения обязаны предоставить всем учащимся первого года дневных рабфаков, находящихся при ВУЗ'ах или предприятиях, работу на одном из предприятий вблизи места нахождения рабфака; проходящие последний год обучения на вечерних раббфаках

освобождаются от производства и получают стипендии. Для студентов культурно-отсталых народностей, для колхозников, батраков и крестьян-бедняков, не могущих получить работу в месте нахождения дневных рабфаков, допускаются занятия на первом курсе с освобождением от производства и с предоставлением им стипендий. — Для минимального повышения темпа и качества обучения учеб. планы и программы рабфаков пересматриваются в сторону их уплотнения, исключения излишн. материала и прекращения дублирования изучаемых вопросов. — Примерное соотношение количества учащихся на дневных и вечерних рабфаках устанавливается, как 1 : 3. Работа вечерних рабфаков при производст. предприятиях приспособляется к условиям производства (сменные работы, непрерыв. неделя и т. д.). Для отдельных рабфаков при пед., мед., экон. и с.-хоз. ВУЗ'ах в 1930—31 г. допускается соотношение студентов на дневных и вечерних рабфаках, как 1 : 2. — Прием на все курсы рабфаков в ближайшие годы обеспечивается в таком размере, чтобы выпуск с рабфаков давал не менее 75% приема в ВУЗ'ы. При этом на рабфаки при индустр. ВУЗ'ах принимается не менее 90% рабочих, при с.-хоз. — не менее 75% рабочих колхозников и крестьян-бедняков, при прочих ВУЗ'ах — не менее 70% тех же категорий. («Собр. Зак. СССР» 1930, № 47, ст. 496).

= *О материальном обеспечении студентов.* В силу постановления ЦИК и СНК СССР, 16 сент. 1930 г., материальное обеспечение учащихся ВУЗ'ов и техникумов с октября 1930 г. производится по общему правилу путем выдачи стипендий; контрактация студентов в дальнейшем допускается лишь в виде исключения для особо дефицитн. специальностей; все договоры о контрактации учащихся прекращаются с 1 окт. 1930 г., за исключением договоров, заключенных до 1 июня 1930 г., а также договоров о контрактации учащихся, принятых в ВУЗ'ы и техникумы в мае 1930 г., если эти договоры были заключены до 15 июля 1930 г. — Ежемесячные стипендии учащимся ВУЗ'ов устанавливаются в след. размерах:

1) учащимся индустр.-техн., транспорт. и индустр.-хоз. в. у. з., а также ф.-мат. и географ. ф-тов и в. у. з. связи:

а) в среднем — 70 р.;

б) по отд. курсам и разрядам:

	I разр.	II разр.	III разр.
I курс	55 р.	65 р.	75 р.
II »	70 »	80 »	90 »
III »	90 »	100 »	110 »
IV »	110 »	120 »	130 »

2) учащимся с.-хоз., экономич. и пед. в. у. з.:

а) в среднем — 65 р.;

б) по отд. курсам и разрядам:

	I разр.	II разр.	III разр.
I курс	50 р.	60 р.	70 р.
II »	65 »	75 »	85 »
III »	85 »	95 »	105 »

3) учащимся ф-тов сов. права, а также медиц. в. у. з.:

а) в среднем — 60 р.;

б) по отд. курсам и разрядам:

	I разр.	II разр.	III разр.
I курс	40 р.	50 р.	60 р.
II »	50 »	60 »	70 »
III »	60 »	70 »	80 »
IV »	70 »	80 »	90 »

4) учащимся всех прочих в. у. з.:

а) в среднем — 50 р.;

б) по отд. курсам и разрядам:

	I разр.	II разр.	III разр.
I курс	35 р.	45 р.	55 р.
II »	45 »	55 »	65 »
III »	55 »	65 »	75 »
IV »	65 »	75 »	85 »

Учащиеся агро-пед. ин-тов получают стипендии наравне со студентами III курса с.-хоз. в. у. з.

Для учащихся техникумов устанавливаются след. размеры стипендий:

1) учащимся техникумов, индустр.-техн., транспорт., связи и индустр. землед.:

а) в среднем — 45 р.;

б) по отд. курсам и разрядам:

	I разр.	II разр.	III разр.
I курс	40 р.	50 р.	60 р.
II »	40 »	50 »	60 »
III »	60 »	70 »	80 »

2) учащимся с.-х. и пед. техникумов:

а) в среднем — 40 р.;

б) по отд. курсам и разрядам:

	I разр.	II разр.	III разр.
I курс	30 р.	40 р.	50 р.
II »	40 »	50 »	60 »

3) учащимся всех остальных техникумов:

а) в среднем — 35 р.;

б) по отд. курсам и разрядам:

	I разр.	II разр.	III разр.
I курс .	25 р.	30 р.	40 р.
II » .	25 »	30 »	40 »
III » .	35 »	40 »	50 »

Зачисление учащихся в тот или иной разряд производится администрацией уч. завед. с привлечением проф. и общ. организаций, в зависимости от производ. стажа и семейн. полож. учащихся. — Учащиеся рабфаков получают стипендии в размере 45 р. На дневных рабфаках стипендиями обеспечиваются все учащиеся, а на вечерних — последнего курса. — Указанные размеры стипендий относятся к уч. завед., расположенным в I и II поясах тарифов зар. платы; в местностях III и IV пояса эти размеры уменьшаются на 10%, в местностях V пояса — на 15%. — Число учащихся, обеспечиваемых стипендиями в каждом из дневных индустр.-техн. и транспорт. в. у. з., в. у. з. связи, а также дневных физ.-мат. и географ. ф-тов должно составлять 75%; в дневных с.-х., пед. и экономич. в. у. з. — 70%; в дневных медиц. в. у. з. — 60%; во всех остальных в. у. з. — 50% общего числа учащихся. Число обеспечиваемых стипендиями в дневных индустр., инд.-техн., транспортн., пед. и экономич. техникумах, а также в техникумах связи и индустр. земледелия должно составлять 55%, в дневных с.-х. и медиц. техникумах — 50%, а во всех остальных дневных техникумах — 40% общего числа учащихся. В вечерних в. у. з. и техникумах стипендиями обеспечивается 50% учащихся последн. курса. В указанное количество учащихся, обеспечиваемых стипендиями, включаются и получающие стипендии по контрактации. — Совнаркомам Узбекской, Туркменской и Таджикской республик, а также Казакской авт. респ. предоставляется право увеличивать число учащихся, пользующихся стипендиями в в. у. з., расположенных на территории этих республ. Совнаркомам других респ. предоставлено сохранять существующее в наст. время количество обеспеченных стипендиями индустр. техникумов, если это количество выше ныне установленного. («Соб. Зак. СССР» 1930, № 47, ст. 488).

= *Штатно-окладная система.* С 1 окт. 1930 г., по постановлению СНК СССР от 22 авг. 1930 г., во всех в. у. з. вводится штатно-окладная система оплаты преподавательского труда. Устанавливаются три должности преподавателей в. у. з.: профессор, доцент и ассистент. — Число профессоров в в. у. з. определяется числом кафедр. В отдельных случаях, когда кафедра объединяет две или более самостоятельных должностей, могут быть установлены должности профессоров, не руководящих кафедрой. — Кафедры устанавливаются по основным дисциплинам. — Основными обязанностями профессоров являются: руководство работой кафедры; ведение общих занятий по наиболее важным разделам курса; проведение вводных и заключительных занятий по данному курсу, а также ведение групповых учебных занятий, требующих особо-квалифицированного руководства; самостоятельная научно-исследовательская работа, руководство работой аспирантов и выдвиженцев; руководство повышением квалификации доцентов и ассистентов данной кафедры; общее руководство учебно-вспомогательными учреждениями, состоящими при кафедре. Норма нагрузки устанавливается в 240 годовых часов; для профессоров, не руководящих кафедрой, — в 360 годовых часов. — Основными обязанностями доцента являются: ведение самостоятельных и специальных курсов внутри кафедры; ведение групповых занятий; ведение вспомогательных курсов, не имеющих кафедры; научно-исследоват. работа; выполнение в пределах порученных ему курсов тех же обязанностей, которые возложены на профессора; заместительство профессора на время его отсутствия. Норма нагрузки — 360 год. часов. — Основными обязанностями ассистента являются: непосредственное ведение групповых занятий; руководство под наблюдением профессора или доцента непрерывной производственной практикой студентов; помощь профессору или доценту в руководстве работой аспирантов и выдвиженцев; участие в разработке учебных планов и программ по соответ. дисциплинам; научно-исследовательская работа по специальности. Норма нагрузки — 480 год. часов. — Оплата труда преподавательского персонала

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1930
Číslo výtisku: 34
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 503 - [512b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

в. у. з. за выполнение всех возложенных на них обязанностей устанавливается в след. размере:

профессору . . .	300 р. в мес.
доценту	250 » » »
ассистенту . . .	210 » » »

В тех случаях, когда количество часов по дисциплине, по которой не установлено штатной преподават. должности, не достигает установленной нормы нагрузки, работа преподавателя подлежит почасовой оплате, из расчета ставок и норм нагрузки, установл. настоящим постановлением. — Совместительство по руководству кафедрами, как правило, не допускается. Преподават. персоналу в. у. з. разрешается совместительство не более, чем в одном в. у. з. и одном научно-исслед. ин-те, кроме основного в. у. з. — За работу по совместительству в в. у. з. преподаватель получает почасовую плату из расчета 75% оклада той должности, которую он занимает по совместительству. Дополнит. часы сверх установленных норм нагрузки оплачиваются из расчета 75% основного оклада, при чем для профессоров в основу расчета кладется норма нагрузки в 360 ч. — Для профессоров и доцентов, не имеющих совместительства, могут быть устанавливаемы персональные оклады в порядке, предусмотренном постановлением Совнаркома СССР от 7 дек. 1929 г. о государственном нормировании зараб. платы служащих в государственных учреждениях и предприятиях. («Собр. Зак. СССР» 1929 г., № 76, ст. 737). — Штаты в. у. з. утверждаются в установленном порядке. («Собр. Зак. СССР» 1930 г., № 44, ст. 445).

= *Научные учреждения СССР.* В 1928—29 г. в ведении наркомпроса РСФСР состояло 124 научн. учрежд., из которых 32 приходилось на физико-технич. дисциплины, 39 — на естественно-научные, 21 — на гуманитарно-педагогич., 23 — на охрану природы и 9 составляли научн. библиотеки. Число музеев по РСФСР за год поднялось с 396 до 405. По всем ВУЗ'ам РСФСР на декабрь 1928 г. числилось 13.234 научн. работника, из которых членов партии было 9,4%, женщин — 17,5%. — Сеть научн. учрежд. УССР состояла из Всеукр. Академии Наук, 16 научно-исследов. ин-тов, 84 научно-исследов. кафедр, 5 научн. библиотек, 19 музеев и 26 прочих учрежд. — В Закавказье имелось 12 научн. учрежд.; в 1928—29 г. были открыты ин-т приклад. минералогии, ин-т приклад. химии и зоотехнич. станция. — По 3 республикам (РСФСР, УССР, БССР) по линии наркомпросов числилось 5.455 действ. членов и научных сотрудников по институтам и кафедрам. — Число подготовляемых по СССР аспирантов поднялось с 2.707 в 1927—28 г. до 3.300 в 1928—29 г. По УССР число аспирантов составляло 1.283, по БССР — 127, по ЗСФСР — 28; по РСФСР аспирантов было 1.684, из них 38% коммунистов и комсомольцев, 14% — рабочих, 32% — крестьян; 64% — русских и 36% — проч. нац. Принято новых аспирантов в РСФСР 512 чел.; в УССР всего принято 387; из них — 17% рабочих, 40% крестьян, 40% служащих и 3% прочих; партийных — 25%. — На ряду с Всесоюзной Акад. Наук за последние годы широко развернула свою деятельность коммунистич. Акад., котор. призвана «выковывать основы марксистско-ленинской теории и мировоззрения». Академия сконцентрировала значительные силы марксистов, втянув в работу своих учреждений и о-в до 1.000 чел. Академия в 1928—29 г. созвала две конференции — марксистов-историков, в которых принимало участие около 600 чел. (о ней см. заметку в кн. 31-ой «Р. Ш.») и марксистско-ленинских научн. учрежд. («Год работы правительства СССР». М. 1930 г.).

ИНОСТРАННАЯ ШКОЛА

Америка

= *Школа Форда.* Знаменитый Детройтский предприниматель предполагает остаток своей жизни посвятить делу нар. образования. Он собирается строить школы в различных частях Соед. Штатов, сделав основной базой и центром всего движения Эдиссоновский технологический ин-т, основанный им недавно в Дирборне (штат Мичиган). Форд считает, что каждый юноша должен иметь определенную профессию; окончание средней школы или колледжа совершенно недостаточно. По его мнению, необходимой составной частью обучения каждого человека должно быть производство необходи-

мых предметов — производство ценностей. Для пропаганды этого положения, Фордом в 1916 г. была основана профессиональная школа. В «Жизни Раб. Школы» (1930 г., № 5) появилось описание работы этой интересной школы, сделанное на основании письма директора школы на имя Института кадров. Здесь мы излагаем это письмо, пользуясь также статьей г-жи Е. Гуро: «Генри Форд — реформатор технического образования» («На путях к новой школе» 1930, № 7).

Начавшись с 6 учеников и одного инструктора, школа имеет в настоящее время 2.800 уч-ся и 150 инструкторов. В согласии со своей основной целью школа дает предпочтение при поступлении нуждающимся: 45% учеников — дети вдов, 10% — круглые сироты; 80% учеников должны работать для поддержания своего существования. Школа пользуется таким успехом среди местной молодежи, что ежегодно более 8.000 юношей бывают записаны на очередь; в виду этого жители других городов не принимаются. В школу принимаются подростки от 12 до 18 л. Академические требования: поступающий должен кончить те группы элементарной и средней школы, которые соответствуют его возрасту. Каждый поступивший с самого начала получает стипендию в размере $7^1/_2$ дол. в неделю; стипендия выплачивается 5 и 20 каждого месяца в продолжении целого года, включая и вакации (3 недели летом и 1 неделя на Рождестве). — Вся школьная работа идёт по двум линиям. Одну неделю ученик работает в классе, две недели — в школьной мастерской. Каждые 6-ть недель составляется отчет о работе в классе и в мастерской. Этот отчет имеет две разные отметки об успехах ученика по двум линиям работы. Если обе отметки хороши, ученик получает прибавку стипендии в размере 40 центов в неделю. С того момента, когда стипендия достигает размера 10 дол., принимается во внимание третий фактор: «характер работы, производимой в мастерской». До тех пор, пока все три отметки хороши, ученик автоматически получает прибавку стипендии. Премиальная система так поставлена, что наиболее выдающиеся ученики могут получать от 12,8 дол. до 16 дол. к концу 2-го и 3-го года обучения. В возрасте 17 л. ученик должен получать 18 дол. в неделю, что является максимумом до окончания младшего курса, т. е. до 18 л. — Чтобы помочь ученикам развить в себе «заботу о чёрном дне», каждому даётся ежемесячно 2 дол. сверх стипендий. Эта прибавка должна откладываться в банк и оставаться там до тех пор, пока юноша не кончит школы. Ежемесячно школа проверяет вложения по банковским книгам. — В полдень ежедневно всем учащимся дается горячий завтрак. Это вместе со стипендией и добавкой составляет от 500 до 1.100 дол. в год на каждого ученика. — В теоретический курс школы входят след. предметы: английский яз., механ. черчение, «гражданственность», автомобильная механика, коммерч. география, алгебра, геометрия, тригонометрия, физика, химия, металлургия, качественный и количественный анализ, теория производственного обучения. Ученики, которые хотят в дальнейшем поступить в колледж, проходят историю и один из иностран. яз. в какой-нибудь другой школе города.

Рабочий день учеников: во время посещения школы $7^1/_2$ час. (от 7.30 до 3), а во время посещения учебн. мастерской — $8^1/_2$ (от 7.30 до 3.55). Ученики, достигшие 16 л. и получившие достаточную подготовку в учебной мастерской, идут в заводские цехи компании Форда. Каждую третью неделю они возвращаются в школу и во всё время работы находятся под наблюдением школы. До 16 л. учащиеся получают производственное обучение в школьных мастерских, расположенных отдельно от завода и занимающих 3 акра (свыше 1440 кв. саж.) земельной площади. Одна из мастерских представляет серию комнат с общей площадью в 1.400 фут. и средней шириной в 70 фут. В этой мастерской собраны сотни лучших, точнейших машин различных типов. Общая стоимость оборудования — свыше 1 млн. дол. Школьные мастерские разбиты на несколько отделений, и ученики передвигаются из одного в другое по мере выполнения требований и заданий каждого отделения. Ведется точный учёт достижений учеников не только по отделам мастерской, но и по каждой выполняемой операции.

Новичок ставится обычно на простейшие операции и остается на них до тех пор, пока не освоится с машинами. Тогда его переводят на поперечно-строгальный станок, на токарный, фрезерный, точильный станок и на верстак. Поскольку возможно, каждому ученику дается также случай поработать в отделениях: по ковке, закалке, литью, листовым металлам, моделированию из дерева и металла, плотницким работам, ремонту инструментов, никкелированию, ремонту клапанов, ремонту кузова. — В мастерской каждое задание выполняется по наряду. Эксперты определяют, сколько часов должен употребить квалифицированный работник на ту или другую операцию; ученики и инструктора стараются не выходить из этой сметы. Ведется точный учёт фактически затраченного времени. Учёт нескольких лет даёт колебания излишков времени от 13% до 60%. В среднем на 25% времени больше, чем у квалифицир. рабочего. Брак — 2%, что немногим больше среднего % брака в цехах. Ни одна операция в школьной мастерской не делается только ради практики учащихся. Всё, что производят ученики, должно итти в дело. Даже в классе по мере возможности ученики делают полезную работу. Так, напр., в продолжение всего обучения проходится механическое черчение, и старшие ученики, под руководством инструкторов, выполняют работы, необходимые заводу. Под такие работы школа получает из завода кредиты. — Каждый ученик в среднем вырабатывает в год продукции на 1.000 дол. Это — по признанию самого директора школы — является достаточным для того, чтобы оплатить жалование инструкторам, всё содержание школы, все стипендии ученикам со всеми премиальными вознаграждениями, взносами на имя учеников в банк, горячими завтраками и т. п. Никаких % от вкладов в здания и оборудование администрация школы не требует.

В продолжение обучения школа Форда старается развить в поведении ученика в мастерской (а по возможности и в классе) след. качества: прежде всего — чистоплотность и навыки, обеспечивающие безопасность, затем точность и добросовестность; четвертым идеалом является быстрота: медленной точности школа не ценит; пятым — инициатива, т. е. способность выискивать лучшие методы и давать лучшую продукцию: если ученик вполне удовлетворен тем, что ему показывает инструктор — он никогда не узнает радости сделать чуточку лучше или чуточку лучшим способом...

В 18-ть лет ученик переходит в старшую ступень. Он работает в мастерской 8 ч. в день и посещает классы механического черчения и математики 4 ч. в неделю. В 20-ть лет (иногда и раньше) ему предоставляется место в одном из цехов компании Форда. Кончившие школу и желающие специализироваться в какой либо профессии, а также все исключительно способные, поступают на курсы мастеров «заводского ученичества». К ним приставляется мастер, который продвигает их с одной операции на другую, по мере того, как они овладевают ими. В продолжении первых двух лет обучения курсант должен посещать один раз в неделю классы механического черчения и математики (классы посещаются до или после работы). Никакой оплаты за время, проведенное в классах, ученик не получает. — Аналогичные этим курсам ученичества имеются отдельные курсы по электротехнике, металлургии и металлографии для всех тех, кто по роду своей работы нуждается в этих знаниях.

Вот в описанных учебных учреждениях Форд и получает нужных ему рабочих, мастеров и специалистов. Какую большую роль играют эти школы и курсы, видно из того, что из 105.000 служащих в предприятиях Форда лишь 2.100, т. е. 2% кончили колледж, остальные 98% получили подготовку на производстве и в соответствующих отделениях школы Форда.

Афганистан

= *Народное просвещение.* В правление Амануллы был принят ряд мер в области нар. просвещения. Значительно расширена школа «Хабабие»; ее программы была пересмотрена в сторону усиления курса естествен. наук; при ней функционировали особые курсы для подготовки казиев и общеобразоват. отделение; преподават. состав пополнен рядом немецких и индусских профессоров.

Было открыто новое ср.-уч. зав. «Амание», которое по программе должно было соответствовать франц. коллэджу и подготовлять афганских юношей, отправляющихся во Францию, непосредственно к поступлению в франц. ун-ты; в старших классах этой школы преподавание велось исключительно на франц. яз.; начальник школы и большинство преподавателей были французы. В 1920 г. в Кабуле была открыта первая в А. женская школа с курсом гимназии; позднее открылось еще несколько жен. школ. В том же Кабуле была открыта учит. семинария, котор. должна была выпускать новых учителей для средних и низших школ. — По «положению о мин. нар. просвещения» намечалось открытие таких учебн. завед.: государств. гражданск. школы для подготовки молод. людей к госуд. службе; спец. школы для подготовки учителей средн. школ; школы инженеров; школы казиев и ин-та лингвистов; до 1927 г. ни одна из этих школ не была открыта. Предпринятые меры по реформе низших школ (эдадие) и средних (медрессэ) не осуществлены полностью из-за острого недостатка сколько-нибудь подготовленного преподават. персонала. Подготовлялось издание закона о всеобщем обязательном обучении. В 1928 г. в А. насчитывалось 320 школ с 51.000 уч-ся. В высших уч. завед. обучалось 4.500 чел. После возвращения падишаха из путешествия по Европе был утвержден закон о совместном обучении в нач. школах, а также о значительном расширении всей сети учебно-просвет. учреждений. — С 1921 г. проводилась отправка афганского юношества за границу; к 1928 г. более 1000 молодых афганцев обучалось в Германии, Франции и Турции; между прочим, в совет. Ташкенте прошли курс учения афганские радио-телеграфисты. В 1928 г. образована была особая комиссия ученых, которая должна была заняться составлением грамматики и толкового словаря коренного афганского яз. «пушту» и очищением его от наиболее грубых иностранных заимствований. Предполагалось провозгласить этот язык государственным вместо «фраси» (персидского), который до сих пор остается официальным языком в стране. Государственные расходы на 1928 г. достигали 120 млн. рупий; мин. просвещения из этой суммы получало 3 млн. рупий (2,5%). Воззванием эмира Хабибуллы-хана от 18 янв. 1929 г. «школы, основанные раньше, по приказанию Амануллы, закрыты».

Дания

= *Литературный юбилей.* 2 апр. 1930 г. в Копенгагене торжественно было отпраздновано 125-летие со дня рождения Г. С. Андерсена. 70.000 детей прошли в бесконечной процессии перед памятником бессмертного детского писателя. В процессии выделялись группы детей, изображающих героев главных сказок Андерсена. На площади перед ратушей ряд сказок был разыгран детьми и представлен в ряде живых картин. Многочисленные депутации приветствовали бургомистра Копенгагена речами на датском и английском языках. (г).

Италия

= *Фашизм и школа.* Высший совет фашистской партии принял ряд широких мероприятий, имеющих целью полное фашистизирование итальянской школы. Среди принятых мер особенно примечательны: обязательное включение всех студентов ун-тов в фашистские организации университ. молодежи, военное обучение студенчества и прохождение студентами специального курса фашистского воспитания, при чем руководство организацией фашистского воспитания студенчества возлагается на ректоров ун-тов. — На должности ректоров и деканов ун-тов, а равно и директоров средних школ должны впредь назначаться исключительно профессора, состоявшие не менее 5 лет в фашистской партии. Итальянская печать приветствует постановление Совета (28 марта 1930 г.), подчеркивая, что тем самым вся средняя и высшая школа вверяется руководству испытанных фашистов. (г).

Китай

= *Заботы о культуре.* В июне 1930 г. правительство издало постановление, в силу которого каждый китаец к концу 1935 г. должен уметь читать определенную учебную книгу. По истечении указанного срока государственным и иным учреждениям, торговым предприятиям, фабрикам и заводам будет запрещено принимать

на службу лиц, старше 18-ти лет, не умеющих читать. «Народная конференция по вопросам просвещения и воспитания», состоявшаяся в 1930 г. в Нанкине, работала, между прочим, над вопросом о том, как уменьшить количество неграмотных в Китае, процент которых достиг уже 80-ти. В армии, тюрьмах, торг. предприятиях, на фабриках и заводах будут открыты курсы для обучения чтению и письму. Для этой просветительной работы потребуется не менее 132.000 учителей, которые будут заняты на 116.000 курсах, потребных для того, чтобы в некоторой мере отстранить этот недостаток. Общий расход на это дело достигнет 283.400.000 дол. К концу 1929 г. в Китае, по официальным данным, насчитывалось свыше 43.600.000 детей школьного возраста. С этого времени в Китае открываются все новые и новые школы, и не только начальные, но и высшие, средние, университеты и техникумы, а главное — педагогические институты для подготовки новых учителей.

Польша

= *Милитаризация школы.* Еще в 1925 г. польским советом министров был одобрен «законопроект о всеобщем обязательном физическом обучении и военной подготовке». Основными положениями его в отношении школьной молодежи являются: обязательность физич. воспитания детей (с 6-тилетнего возраста) в правит. и частных уч. завед., низших и средних, и обязательность физич. воспитания и военной подготовки в высших уч. завед. Хотя этот проект не прошел еще всех законных инстанций для получения силы закона, тем не менее он проводится в жизнь. При чем, на практике в средних школах проводится не только физич. воспитание, но и военная подготовка школьников.

Проводится она в «школьных отрядах», которые образуются в тех школах, где найдется достаточное количество учеников, изъявивших желание принимать участие в военной подготовке. Соответствующий административный нажим превращает эту добровольность участия в фикцию, и фактически участия в этих отрядах не принимают лишь школьники, признанные врачем негодными. В состав «отряда» школьник вступает по достижении 17-тилетнего возраста. Организатор и руководитель отряда назначается директором данной школы из преподавателей ее. В случае отсутствия соответствующего учителя (с военным стажем) инструктором по военной подготовке может быть офицер действительной службы или офицер запаса. Школьный отряд представляет особую организационную единицу, независимо от принадлежности учеников к классам. Он носит название школы или имя избранного патрона. Военная подготовка проводится по программам, исходящим от военного министерства и одобренным министерством нар. пр. В программу входит: физич. воспитание, обучение стрелковому делу и изучение оружия, полевые упражнения и военные сведения.

Военным занятиям еженедельно отводится: 2—4 ч. упражнений в районе школы, одно упражнение в поле или обучение стрельбе и один урок по отд. воен. предметам. Кроме того, различные военные сведения вкрапливаются в целый ряд общеобразоват. предметов. Так, напр., в курсе физики проходятся основы баллистики, ознакомление с моторами, телефонами, радиотелеграфией, по химии — взрывчатые и отравляющие вещества; история дополняется военными моментами, в географию входит военная топография и т. п. Удостоверение об окончании военной подготовки дает след. льготы при прохождении военной службы: право на значительно удлиненный отпуск, право поступления в унтер-офиц. школу, освобождение от некоторых занятий и т. п. Наиболее же существенной льготой является сокращение срока военной службы: вместо 18 мес. — 12 мес. В летние месяцы, во время шк. каникул, командования округов организуют лагери, продолжительностью в 6 недель. Кроме лагерей для школьной молодежи следует отметить лагери для учителей средних и начальных школ. Лагерь для школьной молодежи состоит из небольшого инструкторского кадра и 100 школьников. В каждый лагерь командируется один учитель средней школы в качестве педагога-воспитателя. Школьная молодежь прибывает в лагеря в собственном учебном обмундировании. Оружие, боев. прип., продовольствие, лагерное оборудование доставляет

армия. Школьники размещаются обязательно в палатках. Канцелярия, амбулатория, склады, иногда учебное помещение — под крышей. Программа, исходящая от воен. ведомства, состоит из физич. упражнений, соединенных со спортом и полевыми занятиями. В лагерях для учителей средних школ идет подготовка их для руководства шк. отрядами. Лагери для учителей нач. школ имеют целью инструктирование их для работы по военной подготовке сельского населения, состоящего в ячейках различных военно-обществен. организаций.

Доказательством того, как глубоко польское военное ведомство заинтересовано в военном воспитании молодежи, служит состоявшаяся в Варшаве третья местная конференция военных руководителей этого воспитания, директоров средних школ и представителей школьного ведомства. Открывший конференцию командир полка, руководящий военной подготовкой варшавского района, между прочим выразил удовлетворение по поводу того, что школьные власти соответствующим образом оценивают значение военной подготовки и не только не затрудняют работу офицерам-инструкторам, но прокладывают им дорогу для взаимной с учит. персоналом деятельности по воспитанию и обучению подрастающей молодежи. Трехдневные работы конференции закончились резолюцией, подчеркнувшей еще раз, что молодежь двух последних классов средних школ обязана принимать действительное участие в военной подготовке. Совсем недавно министром просв. издан циркуляр по вопросу о военном обучении учениц гимназий и других среднеучебн. заведений. В спортивные отделы могут приниматься ученицы, достигшие 15-тилетн. возраста, имеющие на это согласие родителей или лиц, их заменяющих.

Чехословакия

= *О языке преподавания в карпаторусской школе.* Спор о языке в Подкарп. Руси, продолжающийся уже более десяти лет и принимающий все более обостренную форму, является одним из наиболее значительных препятствий, затрудняющих консолидацию страны. Борьба ведется главным образом между двумя направлениями: русским, требующим признания русского литературного языка официальным языком Подкарп. Руси, и украинским, добивающимся признания официальным языком Подкарп. Руси малорусского наречия, в той его литературной форме, какую оно приобрело главным образом в Галиции. Первое направление, несмотря на то, что оно является направлением большинства карпаторусского населения, в особенности учительства и студенчества, до сих пор не могло превозобладать в виду того, что украинское направление, направление меньшинства карпаторусского населения, находило поддержку со стороны властей. Кроме этих двух течений имеется еще и третье, требующее признания официальным языком Карп. Руси ту диалектическую смесь, на которой говорит местное карпаторусское население. Вследствие этого создался в Подкарп. Руси языковый хаос, от которого больше всего страдает школа и учащаяся молодежь. В одном учебном заведении преподается на русском литературном языке, в другом на украинском, в третьем на «тутейшем», т. е. на местном жаргоне. Бывают случаи, что в одном и том же учебном заведении один преподаватель преподает на одном языке, другой на другом, одни предметы излагаются на русском языке, другие на украинском или местном. В последнее время встречается, что некоторые предметы преподаются и на чешском языке. В виду такого безотрадного положения карпаторусской школы нечего удивляться, что учащаются случаи перехода учащихся из русской школы в чешскую, что увеличивает и помимо того растущее в Подкарпатской Руси число новых правительственных чешских школ.

На это тяжелое положение карпаторусской школы указывали и продолжают указывать карпаторусские деятели в печати и в парламенте. О нем хорошо знают и видные и влиятельные чешские деятели. И поэтому странно, что до сих пор этот вопрос не получил удовлетворительного разрешения, тем более, что решение этого вопроса, казалось бы, не представляет больших затруднений, так как признание русского литературного языка языком преподавания в карпаторусской школе помимо всех других многочисленных преимуществ имеет и полное законное основание в том,

что за него ратует большинство карпаторусского населения. Принцип же большинства должен являться существенным и основоположным в демократическом государстве. Поэтому нельзя не приветствовать заявление мин. нар. просв. д-ра И. Дерера о том, что решение вопроса о языке Подкарпатской Руси нельзя диктовать из Праги, и принятое решение о созыве комиссии для обсужденя этого вопроса, куда должны войти представители обоих борющихся направлений и специалисты. Конечно, комиссия эта не может окончательно решать вопроса, решение которого подлежит будущему сейму Подкарп. Руси, но результаты ее работ могут послужить некоторым основанием для создания некоторого «провизория», способного устранить или по крайней мере уменьшить языковой хаос в Подкарп. Руси. Делегатами в созываемую мин. нар. просв. комиссию избраны. от русского культ. просв. О-ва Подк. Руси им. А. Духновича И. Каминский, И. Стринский и С. Фенцик (заместитель), от украинского О-ва «Просвита» — А. Волошин и Панькевич. В качестве специалистов приглашены проф-ра: Ю. Поливка и М. Вейнгардт.

= *Студенческие общежития.* В настоящее время в республике 23 общежития (koleje) для студентов высших школ, на 5.400 мест. При 30.000 студентов, числящихся во всех высших учебн. заведениях Чехословакии, выходит, что $^1/_6$ их обеспечивается местами в указанных общежитиях. Два общежития принадлежат немцам, 2 евреям, 2 югославянам (сербам), остальные — чехам и словакам. Три общежития — женские, два — смешанные, остальные — мужские. Три общежития принимают исключительно католиков, одно — евангеликов (лютеран). Самыми большими общежитиями являются: чешское — имени Масарика в Праге — на 860 студентов, и немецкое в Праге, разместившееся в трех зданиях, на 888 студентов. Общежитие на Летне (в Праге) расчитано на 600 чел., Брненское — на 500, университетское общежитие в Братиславе — на 400 чел. Плата за пользование общежитиями различна, она стоит в зависимости от благоустройства зданий и колеблется между 70 и 300 к. в месяц. Студенческие столовые, которых сейчас в Чехословакии насчитывается 10-ть, питают ежедневно не менее 7.000 студентов; самая большая столовая находится в «Студенческом Доме» (Прага), предоставляющая каждый день не менее 2.000 обедов; сразу за нею идёт столовая «Студенческого Дома на Слупи» (Прага), которой пользуются, главным образом, студенты-иностранцы.

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

Бессарабия

= *Положение русской школы.* Обещания правительства Маниу — коренным образом изменить политический и общественный режим в этой русской области, — дававшиеся тотчас по его приходе к власти, как известно, очень окрылили русских надеждами. Но истекшая парламентская сессия эти надежды сильно охладила. Допущены довольно существенные облегчения для пропуска из-за границы в Б. русских книг, газет и журналов; дозволены к представлению русские пьесы; сняты запреты с русской музыки; разрешено употребление русского языка в общественных собраниях, но органические законы о меньшинствах всё еще не проводятся. В коммунальных и правительственных учреждениях замечается усиленное гонение на русский язык; всюду висят плакаты, приглашающие говорить только по-румынски. Прошения на русском языке не принимаются; употребление его сильно ограничено даже в судах. Русские вывески устранены. Начальных школ с обучением на русском языке не существует с 1919 г., когда все они были закрыты правит. декретом, отрицавшим «существование в Б. русского населения». Признававшаяся за существующую в Б. украинская национальность получила 240 начальных школ, но все эти школы очень быстро были закрыты под предлогом отсутствия учебников на украинск. яз. Средних школ с русским преподават. яз. также не существует, за исключением двух старших классов ныне уже закрытой частной мужской гимназии в Кишиневе, не пользовавшейся никакими правами. В частной (бесправной) женской гимназии баронессы Гейкинг в Кишиневе преподавание ведется «на румынском яз. с помощью русского». Для лиц, окончивших названные и другие, ранее закрытые ру-

мынским правительством средние школы с русским яз. преподавания, а равно вышедших из них до окончания курса, установлены специальные испытания, с очень высокой платой. Ни в высших школах, ни в средних общеобразовательных профессион. уч. зав. Б. русский язык не преподается. Таким образом русское население обрекается на полную денационализацию.

Германия

= *Десятилетие русской гимназии.* 10 февраля русская гимназия в Берлине праздновала свой десятилетний юбилей. Руководительница гимназии И. М. Малышева-Штейн обрисовала в краткой речи тяжелый путь, пройденный гимназией. Она вспомнила атмосферу 1921 г. в Берлине, растерянность, неорганизованность... И все же первая мысль была тогда о детях, о школе, об очаге русской культуры. Она помянула добрым словом парижский «Земгор» и др. организации, помогавшие гимназии, и подчеркнула ту роль, которую сыграли германские круги в деле поддержания школы. Особенно подробно она обрисовала роль и значение выдающегося германского деятеля, настоящего «друга русских» И. Ионаса. Зал приветствовал д-ра И. Ионаса искренней, взволнованной овацией. С приветствиями выступили: стец Л. Розанов, сенатор А. Бельгардт, проф. Гогель, писатель Сергей Горный, директор русской гимназии св. Георгия в Берлине Ваксмут. Остроумную речь о стойкости и нестибаемости русского духа произнес препод. гимназии И. Пузино. О самопожертвовании педагогического персонала говорил д-р И. Ионас, — о подлинной работе во имя идеи, об энтузиазме, о той трогательной влюбленности в своё дело, в духовное детище, «которое так редко в наше насквозь материалистическое время». После адресов от учителей и учеников и после интересного концертного отделения (хор под управлением О. Р. Фремке, оркестр малышей на «ударных инструментах», чтение на тему «Россия» стихов Пушкина, Некрасова, Блока) были оглашены письменные приветствия от парижского «Земгора», министерства, о-ва «Caritas», вел. кн. Ольги Александровны, герцога Макленбургского, уполномоченного Кр. Кр. Шлиппе, проф. Ясинского, быв. директора гимназии Н. В. Яковлева, директоров русских гимназий в Париже, Моравск. Тржебове и мн. др.

= *«Союз защиты детей».* Годовой отчет «Союза защиты детей русских евреев в Германии» даёт тяжелую картину нужды русско-еврейской эмиграции в Берлине, еще усиленной общим кризисом. Особенно страдают дети, лишенные необходимого ухода вследствие постоянной службы матери, вынужденной работать в виду недостаточности заработка главы семьи. В 1930 г. Союз дал 86 детям возможность получить необходимое им педагогич. руководство, питание и летний отдых. Детский дом Союза обслуживает детей в возрасте от $2^1/_2$ до 14 л. Дошкольники проводят в нём весь день от 9 до 6 ч., а школьники, возвращаясь из школ, остаются здесь до конца дня, получая вместе с другими детьми питание; они готовят здесь, под руководством специалистов, свои уроки, занимаются гимнастикой, совершают прогулки и пр. С наступлением весны жизнь детей переносится на летнюю площадку, где дети проводят все послеобеденные часы на свежем воздухе среди грядок ими посаженных цветов, зелени и массы песка. Летняя колония Союза на берегу моря (в Альбеке) обслужила в 1930 г. 73 детей, которые 6 недель провели в природе. — Деятельность Союза нашла широкий отклик в кругах эмиграции и немецкого общества. Благодаря этому в 1930 г. удалось путем членских взносов, пожертвований, сборов и пособий, устройства «чая» и проч. собрать 28.834,32 м. Расход за 1930 г. составил 29.235,87 м. (перерасход покрыт из остатков прошлого года). Председательницей Союза состоит Т. И. Левина.

Литва

= *Десятилетие русской гимназии.* 23 ноября 1930 г. по случаю 10-летия ковенской русской гимназии о-ва преподавателей состоялся торжественный акт, на который собрались преподаватели, родители учащихся и окончивших гимназию, абитуриенты, учащиеся и много друзей русской школы. Среди присутствующих представители министерства просвещения, профессора ун-та и директора других

меньшинственных школ. Акт открыл от имени о-ва преподавателей М. О. Маркович. В своем вступительном слове он указал на значение русской гимназии, единственной в Литве, в жизни меньшинства и литовской государственности. Директор гимназии А. И. Тыминский прочел отчет о деятельности гимназии за десять лет, давший историко-статистический обзор всех этапов жизни школы. За этот период поступило в гимназию свыше тысячи учащихся, состоялось десять выпусков, выдержало экзамен на аттестат зрелости 394 абитуриентов и 99 экстернов, выбыло по свидетельству 118 уч., выдержало экзамены на свидетельство 281 чел. — О-во преподавателей за отчетный период приобрело учебные пособия, инвентарь и библиотеку, учредило кассу взаимопомощи для учителей и служащих гимназии, содействовало основанию общества «Учение — Свет», трудами которого на кооперативных началах было построено здание для гимназии; совместно с о-вом вспомоществования нуждающимся учащимся оно организовало целый ряд концертов, лекций, лотерей, благотворит. вечеров и балов, давших возможность большому числу учащихся получить образование и окончить гимназию. Приветственное слово от имени министерства просвещения произнес директор департамента А. Даниляускас; он указал на положительное значение инициативы о-ва преподавателей в школьном строительстве. Затем были оглашены приветствия от парижск. «Земгора», Педагогическ. Бюро, Объединения русских учительских организаций, «Русской Школы за рубежом», Я. И. Галия с супругой, Русского Национального секретаря в Эстонии, проф. В. Коренчевского из Лондона, проф. М. А. Курчинского из Дерпта, от Рижского просветительного о-ва, Союза русских учителей в Латвии, Рижской городской русской школы, Ю. Д. Новоселова, от ковенских гимназий — 2-й и 3-й правительственных, немецкой, польской и еврейских, от поневежского, кибартского и мариампольского русских просветительных обществ, от объединения русских студентов литовского ун-та, от Н. Н. Покровского, М. М. Удалова, Л. и М. Воробьевых, П. В. Веревкина, В. Н. Боева, Ю. Л. Карновича, Г. И. Вольфа, полк. Успенского, от 6. воспитанников гимназии из Брюсселя, Праги, Льежа, Нью-Йорка, Лондона и Вены. Программа концерта и выставка работ учащихся характеризовали достижения гимназии и самодеятельность учащихся. Вся концертная программа выполнена исключительно учащимися гимназии. Она была достаточно разнообразной. Здесь и хор, и сокольская гимнастика, и декламация, и оркестр балалаечников. Особенно интересны были выступления второго класса (хор, декламация и гимнастика, исполненные всем классом).

Франция

= *Юбилей гимназии.* 4 февр. 1930 г. исполнилось десять лет существования русской средней школы в Париже. За 10-ть лет курс школы окончило около 300 чел.; такое же число лиц выдержало при школе экзамены на аттестат зрелости. Большинство окончивших продолжает образование в высш. учебн. завед.; 12 чел. оставлены различными высш. школами для подготовки к профессорскому званию. Школа с совместным обучением; число учащихся доходило до 200; учащих — 28, воспитателей — 3, воспитательниц — 3. В школе два отделения — классическое и реальное; программы их соответствуют программам русских мужских дореволюционных гимназий и реальных училищ; значительно расширено преподавание франц. и англ. яз. и математики. Чтобы дать детям возможность усвоить языки практически, приглашены специальные воспитатели, которые должны разговаривать с учащимися на этих языках. При школе получили особое развитие литературные кружки (ведутся под наблюдением спец. заведующего); процветает спорт. — Материальное положение школы всё время было очень тяжелое. Год. бюджет её до последн. года составлял около 220.000 фр.; эта сумма с величайшими трудностями собиралась путем пожертвований, сборов от концертов и вечеров, платы за обучение, субсидии от правительственных и общественных учреждений. К концу 1927—28 уч. года материальное положение школы стало настолько критическим, что ей угрожало закрытие. Но на помощь школе пришла лэди Л. П. Детердинг. Весной 1929 г. сэр и лэди Детердинг приобрели для школы большой прекрасный дом в Булони,

капитально его перестроили, вполне приспособив для нужд среднего учебн. завед. к 15 ноября 1929 г. В доме 10 классных комнат, рекреационный зал, физический кабинет, две столовые, большая учительская (она же служит помещением для библиотеки). Идя навстречу родителям, живущим в плохих жилищных условиях, школа теперь разрешает учащимся оставаться в классах и после уроков, до 6 ч. веч. Эту систему предположено завершить введением подготовки уроков под руководством репетиторов в помещении школы. Во главе попрежнему стоит В. П. Недачин, б. директор одной из лучших московских гимназий.

Чехословакия

= *Юбилей гимназии.* 5 декабря 1930 г. исполнилось 10 лет со времени основания в Константинополе русской гимназии, находящейся с 1921 г. в Мор. Тржебове. В Русском Зарубежье — это самая большая средняя школа, подготовившая несколько сот юношей и девушек к поступлению в высшие учебные заведения, пользующаяся прочными симпатиями широких русских беженских кругов. Юбилейные торжества, на которые в тихий моравский городок съехалось много русских и чешских друзей гимназии, родителей учащихся и бывших воспитанников гимназии, продолжались целые два дня. В первый день состоялось литературно-музыкальное выступление учащихся младших классов. Второй день праздника открылся торжественным актом, на котором директор гимназіи В. Н. Светозаров произнес речь, посвященную изложению весьма поучительной истории её возникновения и развития. Затем следовали приветствия от Министерства Иностранных Дел Чехословакии, Национального Чехословацкого Совета, Кураториума по делам русских гимназий в Чехословакии, основателей гимназии А. В. Жекулиной, П. П. Юренева и кн. П. Д. Долгорукова, пражского «Земгора» и других русских организаций. Большое впечатление произвели приветствия от всех десяти выпусков гимназии: говорили молодые доктора, инженеры разных специальностей, скульптор... На акте было оглашено свыше 300 приветствий, полученных буквально со всех концов света. Акт сменился банкетом в большой гимназической столовой, прекрасно декорированной. Вечером в театральном зале гимназии был дан ученический спектакль — на русском и французском языках, а после спектакля — бал, на котором царило непринужденное оживление.

= *«День русского ребенка».* Правление союза русских акад. организаций, Правление объединения русских учит. организаций заграницей, Временный К-т «Согора» и Педагогическое Бюро выпустили воззвание об устройстве в Русском Зарубежье в день Благовещения (7 апреля по нов. стилю) «Дня русского ребенка». Воззвание отмечает, что положение детей и дет. учреждений Русского Зарубежья в нынешнем году становится особенно тяжелым, а в некоторых странах прямо катастрофическим. Экономический кризис и безработица, переживаемые Европой и Америкой, ставят многие русские семьи в бедственное положение. Приток постоянных частных пожертвований от иностранцев на русское школьное дело сократился, ассигнования правительств некоторых стран прекратились. В результате несколько русских учебных заведений уже закрылось, другим угрожает опасность закрыться, и таким образом процент русских детей, находящихся вне русской школы, еще увеличится. — Русское Зарубежье уже в третий раз проводит сборы на нужды русского ребенка. Начинание это, судя по отчетам, присланным в центральный фонд «Дня русского ребенка» (Tchécoslovaquie, Praha I, Ul. Karoliny Světlé, č. 21, Ruské Pedagogické Buro), прививается и распространяется. За эти два года «Д. Р. Р.» состоялся в ряде стран, и взносы в Центральн. Фонд поступили из Америки, Англии, Болгарии, Дальн. Востока, Италии, Латвии, Литвы, Норвегии, Польши, Финляндии, Франции, Чехословакии, Эстонии и Югославии. Одних отчислений и пожертвований в Центр. Фонд, не считая сумм, оставшихся на местах, в 1930 году поступило 40.299,02 кр., а с остатком прошлого года в Центр. Фонде имелось 58.038,82 кр.

Слано в печать 15 янв. 1931 г. — Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Tiskem »Legiografie«, Praha XIII., Sámova 665.

Издания, поступившие в редакцию

Изд-во «Работник Просвещения»: Левитов, Н.: Элементы методики чтения. Теория и практика американской школы. М. 1927. Стр. 92 Ц. 60 к. — Ягодовский, К. П.: Введение в изучение растений и животных. М. 1927. Стр. 136. Цена 65 коп. — Журналы 1929 года: «На путях к новой школе». №№ 1, 2, 3. 4-5, 6; «Научный Работник» — 4, 5, 6, 7-8; «Обществоведение в трудовой школе» — 1; «Русский язык в советской школе» — 1, 2, 3. — **Státní nakladatelství v Praze.** Seifertová-Šrutová, Nina, za spolupráce prof. Ludmily Šrutové: Učebnice ruského jazyka. Praha, 1929. Str. 152. Cena Kč. 24. — **Без указания изд-ва:** Радославов, Ив. П.: Откровенна дума къмъ руската эмиграция въ България. София. 1929. Стр. 92 Цена. 15 лева. — **Изд-во «Bureau International d'Education»:** Quelques Méthodes pour le Choix des Livres des Bibliothèques Scolaires. Rapport de l'enquête faite par le Bureau. Genève. 1930. P. 14. — Konstantin Kiritzesku: La Pédagogie de la Paix et les Problèmes Internationaux d'Après-Guerre en Roumanie. Genève. 1930. P. 23. — Troisième Cours pour le Personnel Enseignant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. Compte rendu des conférences données du 28-VII—2-VIII 1930. Genève. 1930. P. 88. — **В обмен:** «Domácí nauky na školách národních». Ročn. II. — «Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole». Roč. VI., VII., VIII. — «Hlas národní obrany». Roč. XII., XIII. — «Český učitel». Věstník Zemského ústředního spolku jednot učit. v Čechách. Roč. XXXIII., XXXIV. — «Časopis Československé obce učitelské». Roč. X., XI. — «Časopis pro občanskou nauku a výchovu». Roč. V., VI., VII. — «Časopis učitelek škol mateřských». Roč. XX., XXI. — «Časopis učitelek». Věstník Zemské ústřední jednoty učitelek v Čechách. Roč. XXXVII. — «Česká osvěta». Roč. XXV., XXVI., XXVII. — «Naše děti». Časopis pro spolupráci rodičů a školy. Roč. I., II., III. — «Osvětové rozhledy». Revue věnovaná kulturním otázkám a osvětové činnosti v československé armádě. Roč. IX., X. — «Praca Szkolna». Roč. VIII., IX. — «Střední škola». Pedagogická část «Věstníku čsl. profesorů». Roč. X., XI. — «Škola měšťanská». Roč. XXXII., XXXIII. — «Škola živnostenská». Orgán ústřední jednoty učitelstva živnostenských a kupeckých škol v republice Čsl. Roč. XXIV., XXV. — «Školské reformy». Roč. XI., XII. — «Věstník československých profesorů». Roč. XXXVII., XXXVIII. — «Věstník Dělnické akademie v Mor. Ostravě». Roč. I. — «Věstník katolického učitelstva československ.». Roč. VIII., IX. — «Věstník Svazu čsl. učitel. stát. škol v nár. smíšeném území ČSR». Roč. X. — «Věstník učitelek ručních prací». Roč. XIX. — «Věstník Ústřed. spolku jednot učitelských na Moravě». Roč. XXVII.

Banka československých legií

v Praze II., Na Poříčí

4 místní expositury, 18 filiálek, 5 sezonních směnáren.

Telegramy: LEGIOBANKA, PRAHA. Telefon serie: 265-5-1, 301-4-1.

Všestranná bankovní služba

Продолжается подписка

(6-ой год издания)

НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

выходящий в Праге под редакцией

проф. С. И. ГЕССЕНА, проф. С. И. КАРЦЕВСКОГО, Н. Ф. НОВОЖИЛОВА, Ю. Д. НОВОСЕЛОВА, В. В. РУДНЕВА, проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВА

Журнал ставит своей целью — освещать жизнь русской школы в эмиграции, в России и в лимитрофных государствах, следить за новейшими течениями педагогики в Зап. Европе и Америке; особое внимание уделяется школе славянских народов.

В журнале следующие постоянные отделы: 1) общая педагогика, 2) народное просвещение в СССР, 3) русская зарубежная школа, 4) народное просвещение в Зап. Европе и Америке, 5) вопросы методики, 6) библиография (обзор педаг. журналов, русских и иностранных, книги для чтения детей и юношества, методики и учебники), 7) хроника (советская, зарубежная, иностранная).

В вышедших до сего времени 30-ти книгах журнала, образующих пять томов, от 700 до 850 страниц каждый, поместили статьи следующие авторы:

Русские: Айтис, проф. Е. В. Аничков, С. Безобразов, А. Л. Бем, проф. П. М. Бицилли, П. Г. Богатырев, В. А. Булавский, проф. Е. А. Буницкий, С. Булгаков, Бусанов, Е. Варшавер, М. В. Вишняк, Н. А. Ганц, И. Геллер, проф. А. М. Георгиевский, В. В. Гомолицкий, В. Т. Гонтарь, М. Л. Гофман, проф. А. Д. Григорьев, А. Громбах, Г. Данилов, Н. Деддингтон-Эртель, А. Дектерев, проф. Э. Диль, кн. П. Д. Долгоруков, В. А. Евреинов, С. Егунова, А. К. Елачич, Е. А. Елачич, А. В. Елчанинов, А. В. Жекулина, проф. С. В. Завадский, проф. В. В. Зеньковский, доц. К. И. Иванов, А. Камнев, Е. Е. Карцевская, проф. А. А. Кизеветтер, Н. Н. Кнорринг, М. Кожина-Зборовская, П. В. Кротков, П. Крымский, акад. Н. П. Кондаков, проф. И. И. Лапшин, В. М. Левитский, В. С. Левицкий, М. Лопухов ский, Г. Любинская, А. Ю. Макарова, проф. А. В. Маклецов, П. Митропан, проф. Н. М. Могилянский, проф. В. А. Мякотин, проф. М. М. Новиков, Б. Никольский, С. П. Орлов, проф. С. А. Острогорский, А. Т. Павлов, К. Памфилова, Н. А. Парманин, В. Перемиловский, Б. Плаксин, А. А. Поляков, А. Ф. Поляков, П. Прокофьев, Н. Раевская, Владимир Розенберг, В. В. Руднев, В. Соболь, К. Солнцев, проф. В. В. Стратонов, В. Н. Гукалевский, Н. Граубенберг, проф. Г. Я. Трошин, А. Тыминский, В. С. Утехин, М. Хрисогонов, М. Черносвитова, проф. Д. И. Чижевский, В. Шапиловский, Е. Шрейдер и др. *Иностранные:* Проф. Charles Bally (Женева), проф. P. Bovet (Женева), Jean Dupertuis (Швейцария), д-р W. Flitner Кильдон, д-р М. Герасков (София), д-р I. Hostovský (Прага), prof. I. Hendrich (Прага), prof. O. Kádner (Прага), B. Kořišková (Прага), Ida Koritchoner (Лондон), prof. G. L. Radice (Италия) Милан, М. Майстрович (Сербия), Arture Manfre (Рим), д-р V. Melichar, (Прага), д-р Maria Montessori (Рим). A. Očenášek (Прага), Helena Parkhurst (Нью-Йорк), D. Philip (Прага), Ст. Сиполло (Прага), д-р K. Šulc (Прага), д-р K. Velemínský (Прага) и др.

Журнал одобрен и рекомендован к выписке во все учебные заведения Болгарии циркуляром Болгарского Мин. Нар. Просв. от 15 февр. 1927 г. за № 2938. Журнал рекомендован для библиотек основных училищ и средних учебн. завед. (гимназий, реальных и спец. школ) Югославии цирк. Мин. Нар. Просв., от 30 ноября 1927 г., за № 38873.

Журнал на 6-м г. изд: выпустит 5 книг, по 8 печ. листов, и 1 сборник «Школа в славянских и прибалтийских странах», в 10 печ. листов.

Подписная цена:

	на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.
в Чехосл.	80 Kč	45 Kč	в Греции	180 др.	100 др.	в Польше	22 зл.	12 зл.
„ Австр.	18 шл.	10 шил.	„ Дании	10 кр.	6 кр.	„ Сербии	150 дин.	80 дин.
„ Амер.	2,5 дол.	1,5 дол.	„ Италии	50 лир	30 лир	„ Финл.	90 мар.	50 мар.
„ Англии	0,5 фн.	0,3 фн.	„ Латв.	12,5 лат	7 лат	„ Франц.	60 фр.	35 фр.
„ Бельгии	90 фр.	50 фр.	„ Литве	25 лит	14 лит	„ Швейц.	15 фр.	8 фр.
„ Болг.	330 лев.	175 лев.	„ Китае	2,5 а. д.	1,5 а. д.	„ Эстон.	800 мар.	450 мар.
„ Герман.	10 мар.	6 мар.	„ Норв.	10 кр.	6 кр.	„ Японии	5 йен	3 йены

Цена отдельного номера — 15 кр. чешских, сборника — 25 кр. чешских.

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию). Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925, 1926 и 1927-28 гг. по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся; оставшиеся №№ 2—6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

Адрес редакции и конторы журнала:

TCHECOSLOVAQUIE, PRAHA II, Václavské nám. č. 60, pal. „Fénix".

Tiskem «LEGIOGRAFIE», Praha-Vršovice, Sámova 665.

23. IV. 1931